

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

Administração política da instituição escolar

Análise institucional

A modernidade emancipatória

Formação do educador especialista

Eleições de Diretores

Catarino
1999

REVISTA
BRASILEIRA
DE ADMINISTRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

EXPEDIENTE

Revista Brasileira de Administração da Educação é um periódico semestral da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), destinada a apresentar e discutir questões teóricas e práticas da administração da educação. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores. A citação parcial de matéria é livremente permitida desde que seja mencionada a fonte. Para reprodução de artigos solicita-se a consulta prévia do editor.

EDITORES

Lauro Carlos Wittmann - Editor
UFSC Centro de Ciências da Educação
88040-900 Florianópolis - SC
Roberto Aparecido Algerte - Co-editor
UnB Faculdade de Educação
70910-900 Brasília DF

CONSULTORES EDITORIAIS

Neste número especial não houve avaliação dos trabalhos por consultores editoriais. Todos os textos foram enviados para o XVI SBAE.

ASSINATURA

Solicite a Revista diretamente ao Editor ou ao Co-Editor, enviando cheque nominal à ANPAE no valor de R\$ 8,00 por volume/ano de dois exemplares.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



A Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada no dia 11 de fevereiro de 1961, em São Paulo, com foro e sede em Brasília, DF, e congrega administradores, professores, especialistas e instituições dedicadas ao desenvolvimento da administração da educação e áreas afins. A ANPAE tem por objetivo a união e a promoção de interesses profissionais, o incentivo à cultura científica, ao estudo e ao exercício da administração; a informação e consulta a organismos nacionais, estrangeiros e internacionais; o estudo, a cooperação e intercâmbio de estudos e experiências; e a colaboração com outras instituições de objetivos idênticos ou afins.

A sede atual da ANPAE é o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 88040-900 Florianópolis, SC. **PRESIDENTE:** Lauro Carlos Wittmann; **VICE-PRESIDENTES:** **Região Centro Oeste:** Regina Vinhaes Gracindo; **Região Nordeste:** Maria José de Araújo Gadelha; **Região Norte:** Islândia Sampaio Vale; **Região Sudeste:** Fátima Cunha Ferreira Pinto; **Região Sul:** Marta Luz Sisson de Castro; **Ex- Presidente:** Maria Clélia Botelho. **DIRETORES ESTADUAIS:** Rogério de A. Córdova/DF; Maria Natividade Matos Silveira/PI; Jomária M. de L. Alloufa/RN; Sílvia Macieira/RJ; Jair Militão da Silva/SP; Maria Luiza B. Chaves/CE. **CONSELHO FISCAL:** José Leão Falcão Filho, Francisca Feitosa da Cunha, Paulo Francisco Bezerra.

Revista Brasileira de Administração da Educação (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação) Brasília-Brasil, 1983 - ISSN 0101-8981 Semestral. Publicada pela Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação.

1994, 10 (2)

1. Administração da Educação - Periódicos I. Associação Nacional de Profissionais de Administração de Educação.

CDU 371 (05)

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

Administração política da instituição escolar

Análise institucional

A modernidade emancipatória

Formação do educador especialista

Eleições de Diretores

INFORMAÇÕES EDITORIAIS

A Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE) aceita para a publicação trabalhos de autores nacionais e estrangeiros, de acordo com os seguintes critérios:

PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

Todos os trabalhos devem ser submetidos ao editor da RBAE para seleção. Aqueles considerados adequados aos escopo do periódico são anonimamente avaliados por consultores editoriais. Ao editor cabe coordenar o processo de avaliação e publicação dos textos, notificando o autor da matéria sobre o andamento e as decisões do seu interesse. Os originais serão recebidos com o entendimento de que poderão sofrer alterações editoriais não substantivas e de que a RBAE detém o direito de publicá-los com exclusividade. Ao autor cabe notificar o editor de quaisquer outras formas de divulgação impressa dadas ao material.

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Serão considerados para publicação matérias resultantes de estudos teóricos, relatos de pesquisa, resumos de teses e dissertações e resenhas de artigos e periódicos que possam interessar a professores e estudantes de administração da educação, a dirigentes de instituições educacionais e a profissionais da área correlatas preocupados com o desenvolvimento do conhecimento em administração da educação. Os originais deverão ser enviados ao editor, em disquete de 5.25 ou 3,5 digitados em Word for Windows ou datilografados em 4 (quatro) vias, em papel branco espaço duplo, com a seguinte distribuição:

a) Identificação (primeira folha, no alto)

- Título (e subtítulo, se necessário);
- Nome do(s) autor(es);
- Em nota de rodapé: local de atividades (Ex: Faculdade de Educação/UnB), Instituição em que foi elaborado o trabalho e/ou menção de auxílios ou quaisquer informações referentes ao mesmo.

b) Resumo e Abstract (antecedendo ao texto)

Resumo informativo/indicativo em português e inglês, respectivamente, com um máximo de 250 palavras, redigido de acordo com a NB-88, da ABNT.

c) Texto

O texto deve obedecer ao sistema de numeração progressiva da NB-88. Em se tratando de relato de pesquisa, deve apresentar introdução, metodologia, resultados e interpretações, discussão e conclusões.

d) Notas (não bibliográficas)

As notas devem ser resumidas ao máximo e colocadas no final do texto na ordem da chamada numérica constante do texto.

e) Citações

As citações no texto devem ser acompanhadas do sobrenome do(s) autor(es) em minúsculo e entre parênteses, acrescido do ano de publicação e da página, quando for o caso (ex: Silva, 1990:20)

f) Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética e segundo a NB-66.

g) Ilustrações

Ilustrações, tabelas, gráficos etc devem estar separados do texto, com as respectivas legendas e indicações da localização desejável.

SUMÁRIO

Editorial

Lauro Carlos Wittmann 07

Administração política da instituição escolar na
perspectiva do agir comunicativo de J. Habermas

José Pedro Bouffleur..... 09

Análise institucional: possibilidades de contribuição
à avaliação e gestão de instituições educativas

Stella Cecília Duarte Segenreich 33

A modernidade emancipatória como paradigma para análise da
universidade brasileira: uma proposta de gestão democrática

Gilberto Mucilo de Medeiros 47

Formação do educador especialista: possibilidades e contradições
emergentes da construção de uma proposta avaliativa, crítica-reflexiva,
como suporte para o processo emancipatório sócio-individual

Tereza Hoffmeister Lovater,
Maria Helena Klein, Marilu Fontoura de Medeiros..... 65

Eleições de Diretores na Escola Pública

Vitor Henrique Paro..... 87

EDITORIAL

O segundo numero do volume 10 da *Revista Brasileira de Administração da Educação*, jul./dez. 1994 continua a publicação de alguns trabalhos encaminhados para o XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, realizado no Rio de Janeiro, 7 a 11 de setembro de 1993 e promovido pela ANPAE e pela Faculdade de Educação da UFRJ.

Este número publica o resultado da busca de uma fundamentação teórica e o resultado de análises de formação de especialistas e indicação de diretores de escola. A busca da fundamentação teórica visa a construir elementos que orientem e dêem consistência à prática da administração da escola, à análise da dinâmica interna do funcionamento da instituição educativa, à contribuição da escola ao processo emancipatório. No segundo conjunto temos a análise de uma experiência de qualificação de especialistas em educação, a nível de Pós-Graduação e uma discussão sobre as formas de provimento do cargo de Diretor de escola.

José Pedro Bouffleur, fundado na perspectiva do agir comunicativo de Habermas, apresenta a unidade intrínseca do político e do administrativo. Chama a atenção ao compromisso da administração da escola com relação ao processo instituinte, presente na construção histórica da prática educativa. A continuidade, o historicamente já construído, a configuração concreta que a escola tem é o instituído, em função do qual o gerenciamento da ação coletiva tem sido concebida. Entretanto, o instituinte, que dá vida à escola e precede o historicamente instituído constitui o espaço privilegiado da atuação da administração, porque exige um processo interativo, onde um projeto administrativo, fundado no agir comunicativo de Habermas, assume toda politicidade da existência humana e de suas organizações.

A crescente preocupação com a análise institucional, abordando a dinâmica interna do funcionamento das instituições educativas, é o objeto do texto de *Stella Cecilia Duarte Segenreich*. Apresentando um panorama dos enfoques de análise institucional, Stella chama a atenção para a complexidade da instituição educativa e para a necessidade de equipes multidisciplinares para a construção de uma abordagem que abranja as diferentes dimensões do problema.

A busca da explicitação de um paradigma emancipatório para analisar e acompanhar a evolução recente da universidade pública brasileira é o desafio do artigo de *Gilberto Mucilo de Medeiros*. O projeto inacabado de modernidade, enfrentando a necessária articulação entre teoria e prática, faz Gilberto desvelar racionalidades presentes no cotidiano da universidade. Neste desvelamento o

autor relaciona o mundo da vida e o mundo do sistema. Aponta para a busca da autonomização emancipatória e superação de qualquer fundamentalismo.

Uma proposta avaliativa crítico-reflexiva, como suporte para o processo emancipatório sócio-individual é o tema do trabalho de *Tereza Hoffmeister Locatter, Maria Helena Klein e Marilu Fontoura de Medeiros*. Partindo de um trabalho avaliativo de um Curso de formação de especialistas, fundadas na teoria do agir comunicativo de Habermas, as pesquisadoras privilegiaram a participação problematizando temas do mundo objetivo, subjetivo e social do Curso. Concluem apontando elementos para a reconceptualização da formação do educador especialista, na perspectiva de uma pedagogia do entendimento intersubjetivo, criando um clima de comunidade de comunicação na direção de uma formação autônoma e emancipadora.

A Revista encerra com o artigo de *Vitor Henrique Paro*, discorrendo sobre a forma de provimento do cargo de diretor da escola. A necessária representação política ou liderança, junto com a necessidade de preenchimento de pré-requisitos de natureza especificamente administrativa, demandam a articulação da eleição de diretores de escola com outros processos de seleção. Após discorrer sobre as modalidades de escolha do diretor - nomeação, concurso e eleição -, o autor se concentra na apresentação de limitações e potencialidades da eleição como forma de provimento do cargo e conduziu destacando aspectos para a institucionalização da eleição e aspectos relacionados com a implementação do processo de eleição como forma de provimento.

Neste exemplar de *Revista Brasileira de Administração da Educação*, somos conclamados a nos superarmos a nós mesmos, superando o afogamento na rotina do instituído, coordenando a virulência instituinte no processo vivo da recriação da intervenção educativa, assumindo todo rigor necessário no debruçar-se competente sobre a instituição educativa, para analisá-la em toda sua complexidade, buscando, em suma, a autonomização emancipatória e a superação de qualquer fundamentalismo. Além disto somos convocados a repensar os processos de formação de administradores e os processos de provimento do cargo de diretor de escola.

A ANPAE-Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação e a RBAE- *Revista Brasileira de Administração da Educação*, agradecem o efetivo apoio da UFSC-Universidade Federal de Santa Catarina, em especial do CED-Centro de Ciências da Educação.

Lauro Carlos Wittmann
Presidente da ANPAE

A ADMINISTRAÇÃO POLÍTICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO AGIR COMUNICATIVO DE J. HABERMAS

José Pedro Bouffleuer¹

SUMÁRIO

O artigo busca compreender a administração escolar a partir do caráter eminentemente político da existência humana e das instituições coletivamente organizadas. A unidade intrínseca do político e do administrativo é estabelecida a partir do agir comunicativo de Habermas, que orienta a politicidade da existência humana num sentido emancipatório, pela mediação da racionalidade inerente à linguagem comunicativa. No âmbito da instituição escolar distinguem-se os componentes do instituído e do instituinte, que demandam tarefas distintas e complementares dos agentes administrativos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca compreender a administração escolar a partir do caráter eminentemente político da existência humana e das instituições coletivamente organizadas. Com o objetivo de estabelecer a unidade intrínseca do político e do administrativo, valemo-nos da perspectiva do agir comunicativo de J. Habermas. Esta, na nossa leitura, constitui o resgate mais autêntico da politicidade da existência humana, orientando-a num sentido emancipatório, pela mediação da racionalidade

¹ Docente da Universidade de Ijuí/RS Doutorando: UFRGS

inerente à linguagem voltada ao entendimento.

No âmbito da instituição escolar distinguimos os componentes do instituído e do instituinte, que demandam tarefas distintas e complementares dos agentes administrativos, cuja realização permite que a escola cumpra sua dupla função educativa de dar continuidade histórica e cultural de uma geração a outra, ao mesmo tempo em que permite soluções criativas para os desafios dos novos tempos.

1 - A DIMENSÃO POLÍTICA DA EXISTÊNCIA HUMANA

Historicamente podemos atribuir à experiência da polis grega a tomada de consciência da responsabilidade humana para com os destinos da sociedade. O esforço filosófico em compreender os princípios dirigentes da ordem universal se fazia acompanhar de um audacioso projeto de substituição do governo caótico e irracional dos deuses por uma gestão livre e responsável dos próprios homens.

O conceito do homem como um ser político nasce, justamente, da efetiva tomada de consciência de que as interações humanas, em suas diversas formas, resultam também de decisões humanas. E toda decisão humana que afeta direta ou indiretamente a vida coletiva pode ser chamada de decisão política.

A dimensão política da existência humana, que equivale à consciência da historicidade, abre a possibilidade de que se introduzam modificações na estrutura da sociedade existente, capazes de corrigir eventuais distorções que historicamente tenham sido instauradas. Junto com a possibilidade de correção daquilo que possa parecer distorção histórica, a dimensão política também se apresenta como o espaço do sonho, ou seja, como o âmbito em que se pode lutar pelo completamente

novo, historicamente inédito, tal como prefigurado pelo caráter utópico da consciência humana. O político se apresenta, assim, como possibilidade de ultrapassamento do ser existente, como viabilidade do encurtamento da distância que separa "o que é" daquilo que "deve ser". Ganha expressão, dessa forma, o anseio do homem em habitar um mundo justo e feliz, em que possa se sentir plenamente emancipado de todas as escravidões.

Na realidade, porém, a dimensão política da existência humana não se caracteriza pela unidade e convergência de perspectivas de indivíduos e grupos. A expressão do caráter coletivo das ações humanas reflete também a existência das singularidades. Dada a heterogeneidade e complexidade da sociedade humana, o político se constitui no espaço do enfrentamento, do embate acerca de valores, interesses, ideologias, etc.

A afirmação das singularidades se defronta com as exigências da convivência coletiva que impõe a necessidade de um acordo. Por isso, o político também se apresenta como o espaço do entendimento, da compatibilização de perspectivas geralmente não convergentes. A articulação de interesses e objetivos comuns constitui, sem dúvida, o aspecto crucial da dimensão política da existência humana. Ao afirmar a sua liberdade em decidir seus destinos, o homem também teve que assumir o difícil encargo de fazê-lo de forma coletivamente responsável, porque, do contrário, de nada teria valido o destronamento dos deuses, ou melhor, de seus pretensos representantes terrenos.

2 - O CARÁTER POLÍTICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A escola, ao administrar processos de ensino e de aprendizagem, tem claros propósitos de afetar a vida de seus membros e de influenciar direta e indiretamente a sociedade. Tal influência não deve ser vista como determinação unilateral, mas como mediação de interesses e objetivos radicados na própria sociedade.

Mesmo que a ação escolar sempre esteja de alguma forma vinculada aos fins daqueles que a promovem, e que no caso da educação pública são os fins da classe hegemônica, a escola pode ser vista como uma instituição "vencionada" a auto-promoção da sociedade humana. Por mais atrelada que possa estar a certos interesses, a educação só pode se realizar como processo interativo que, de alguma forma, envolve e desafia, conduzindo à ampliação do horizonte de vida e à possibilidade de novas realizações. Talvez seja a percepção disso, mesmo que de forma intuitiva, que faz com que as camadas sociais mais pobres não abram mão da escola para seus filhos. De fato, a conquista da escola se apresenta como uma etapa indispensável para a conquista da cidadania que, em sua plenitude, é a realização da consciência histórica. O caráter político da escola aparece, neste primeiro enfoque, como intrínseco à sua existência, pela possibilidade ou não de tê-la ou de freqüentá-la.

Também podemos ver a escola sob o enfoque das forças sociais que buscam configurá-la de forma a atender demandas específicas que lhes interessam. Esta é uma possibilidade real, uma vez que a "essência" da instituição escolar é histórica, podendo modificar-se em sua estrutura e reorientar-se em seus objetivos. Definição de prioridades administrativas, escolha de metodologias de ensino, seleção de conteúdos a serem veiculados, etc., implicam decisões que podemos chamar de políticas, uma vez que determinam o tipo de influência que a escola vai exercer junto a seus membros e no conjunto da sociedade. Trata-se de decisões que podem gerar níveis diferentes de participação, autoritarismo, criticidade, solidariedade, criatividade, etc. Tais características, presentes em maior ou menor grau nos membros das coletividades, revelam conjuntos de valores capazes de influenciar decisivamente os rumos da sociedade.

Grosso modo podemos caracterizar como conservadoras e progressistas as forças sociais que buscam na escola uma mediação de

suas demandas. Para as primeiras, a meta histórica se confunde com o estado de coisas existentes, que pode, eventualmente, precisar de algum tipo de aperfeiçoamento. Já para as forças progressistas, a meta histórica se apresenta como um "dever ser possível" que se opõe, por sua vez, ao "ser existente". Assim sendo, as forças conservadoras tendem a tomar decisões que favoreçam as atitudes adaptativas e conformistas, ao passo que as forças progressistas esforçam-se em promover a participação crítica e a imaginação criativa.

São as decisões, das quais não há como fugir, que revelam o caráter político da instituição escolar, neste segundo enfoque. E é sob este aspecto que a escola também se apresenta como o espaço do enfrentamento em torno de ideologias, interesses e valores. O debate político acerca desses temas conflitantes e que caracterizam a inserção da escola na complexidade da sociedade plural, não pode perder-se em polêmicas intermináveis e nem gerar um estado de ânimo que inviabilize a convivência. A ação coletiva, sempre necessária, não pode pretender pautar-se em soluções cabais e definitivas. Estas não existem numa perspectiva dialética do processo histórico. Tornam-se necessários, portanto, os consensos políticos provisórios, passíveis de crítica e de revisão. Os membros de uma instituição precisam entender-se com relação ao "aqui e agora" da ação coletiva, o que não significa abrir mão de suas singularidades, de suas concepções ideológicas e valorativas.

O caráter político da instituição escolar, decorrente da dimensão política da existência humana, requer seja administrado de forma a tornar positiva e fecunda a dinâmica que lhe é inerente.

Confessar tal caráter já implica uma tomada de posição neste sentido. Sua negação, seja em nome de uma pretensa neutralidade de normas técnico-administrativas, seja em nome de supostas universalidades inquestionáveis, não elimina a politicidade da ação escolar, mas abre espaço para a consecução de interesses não confessos.

A questão da articulação entre os aspectos técnico-administrativos e os aspectos políticos da educação não pode ser vista, no nosso entender, como um acoplamento a ser feito entre duas instâncias que seriam originariamente autônomas. A questão política se coloca a partir da diversidade de perspectivas e interesses de indivíduos e grupos que precisam interagir. A questão administrativa, por sua vez, resulta da necessidade de coordenar tais interações. Por isso, toda administração é inerentemente política e toda política implica em ser administrada.

Face à dicotomia entre o político e o administrativo, instaurada no nível teórico com propósitos certamente ideológicos, importa, agora, traçar uma perspectiva em que ambos os aspectos se revelem em sua unidade intrínseca. Tal perspectiva, que queremos apresentar como possível orientação metodológica para a coordenação da ação coletiva de uma instituição escolar, pretende, também, chamar a atenção para a fecundidade emancipatória de processos administrativos comunicativamente estruturados. Nossa proposta fundamenta-se no agir comunicativo de J. Habermas, cuja explicitação será objeto da parte que segue.

3 - O AGIR COMUNICATIVO E A POSSIBILIDADE DO ENTENDIMENTO RACIONALMENTE MOTIVADO

A teoria do agir comunicativo de J. Habermas se apresenta como explicitação do potencial de racionalidade inerente à linguagem comunicativa, que é aquela que tem como finalidade o entendimento intersubjetivo acerca de algo no mundo. Tal teoria pode ser esboçada, de forma evidentemente simplificada, nos termos que seguem.

Em as pessoas se valendo da linguagem para fazerem proposições assertivamente verdadeiras, normativamente corretas e expressivamente

sinceras, elas são capazes de produzir consensos racionais capazes de coordenar as ações coletivas num sentido emancipatório. Evidentemente que as questões de verdade, de correção e de sinceridade das proposições não podem ser definidas unilateralmente, ou seja, na perspectiva da consciência autônoma. Requer-se aí um entendimento intersubjetivo na base de pretensões de validade possíveis de serem resgatadas por meio de argumentos, no caso de pretensões de verdade e de correção, ou pelo comportamento correspondente, no caso de pretensões de sinceridade.

Na verdade, os pressupostos da verdade, correção e sinceridade são inerentes à linguagem comunicativa. O descaso a qualquer um deles compromete a racionalidade do consenso e, portanto, o sentido emancipatório que lhe é próprio. Assim, a linguagem oferece um referencial crítico que permite analisar distúrbios na produção de consensos e, conseqüentemente, na coordenação de ações coletivas. É desta forma que podem ser identificadas as patologias sociais, como as ideologizações, as explorações, as discriminações, os abusos de poder, etc.

Se a racionalidade comunicativa permite estabelecer uma crítica das patologias sociais, ela também funciona como orientação metodológica para a coordenação das interações humanas nas mais diferentes áreas. Assim, o diagnóstico que se realiza sob o enfoque de distúrbios comunicativos sugere, também, um prognóstico que aponta para as condições de uma comunicação ideal.

A perspectiva do agir comunicativo, laconicamente aqui esboçada, requer um recheamento que intentamos a seguir.

Para Habermas, a linguagem constitui o traço mais característico da espécie humana. Antes que fosse possível qualquer exercício de introspecção reflexiva ou de um auto-esclarecimento da consciência humana, nos moldes de uma filosofia cartesiana, o homem se constituiu como ser social e político pela mediação da linguagem. E uma perspectiva

de racionalidade será tanto mais fecunda quanto melhor conseguir captar e explicitar este fato constituinte da humanidade e, quiçá inaugurador da história.

Uma análise das linguagens atualmente em vigor pode revelar um emprego seu para finalidades de manipulação, ideologização, coação e influência. A mediação lingüística na perseguição de tais finalidades constitui, no entender de Habermas, uma forma derivada ou parasitária do modo original do uso da linguagem. Este modo seria o do seu emprego para fins comunicativos, isto é, para o entendimento de dois ou mais indivíduos acerca de algo no mundo.

A linguagem em seu uso comunicativo é portadora de "energias de ligação interna" que a tornam transparente e geradora de processos de entendimento marcadamente racionais. As energias de ligação interna derivam da unidade de intenções e de conteúdos que se expressam na fala comunicativa. Quem se dirige lingüisticamente para outro com a única finalidade de estabelecer um entendimento sobre algo no mundo pretende tão somente que este outro compreenda o ato de fala.

Diz-se "ato de fala" porque a intenção expressa comunicativamente (isto é, para alguém), e que coincide com o dito, constitui também uma ação. Dizer algo é fazer algo. Se, por exemplo, alguém diz que está chovendo, este alguém também está realizando uma ação, no caso, constatando a chuva. Falar comunicativamente é, portanto, agir comunicativamente.

A transparência ou auto-evidência dos atos de fala comunicativos está, por assim dizer, na coincidência entre o "querer" (intenção), o "dizer" (conteúdo) e o "fazer" (ação). Revela-se, assim, a tríplice função da linguagem comunicativa: dar expressão de aquilo que se tem em mente (função expressiva), **sobre** algo no mundo (função representativa), para comunicar-se **com** outro (função interativa). A presença simultânea dessas

três funções, atuando numa unidade de sentido, compõe a estrutura do ato de fala.

O mundo sobre o qual se diz algo não se limita ao mundo "objetivo" das coisas. Há também o mundo "social" das normas e da convivência e o mundo "subjetivo" das vivências e sentimentos aos quais um ato de fala pode estar referido. Todo ato de fala se apresenta como pretensão de validade sobre algo no mundo. Em se referindo ao mundo objetivo, ele se apresenta como ato de constatação factual, com pretensão de verdade. Em se referindo ao mundo social, ele se apresenta como ato de regulação normativa, com pretensão de correção (justiça). E, em se referindo ao mundo subjetivo, ele se apresenta como ato de expressão vivencial, com pretensão de veracidade (sinceridade).

Mesmo que o mundo ao qual a fala se refere indique a pretensão de validade correspondente, isto não quer dizer que as outras pretensões estejam ausentes. De um modo geral, as pretensões que não estão em evidência em primeiro plano acabam como que subsidiando a pretensão dominante. Uma ordem, por exemplo, constitui uma pretensão de correção normativa, mas que sem os pressupostos de que seja objetivamente realizável e de que o ordenante está falando sinceramente ela perde sua validade.

No âmbito do agir comunicativo, em que os atores assumem os papéis de falantes e ouvintes, toda pretensão de validade que se ergue é passível de objeção e de crítica. Isto exige que todo enunciante também seja capaz de arrolar argumentos em favor de sua pretensão de validade, com os quais possa motivar o assentimento de seus interlocutores.

O processo da comunicação e o resultado a ser produzido por ele não constituem, na perspectiva dos participantes, estados do mundo objetivo, mas realizações intersubjetivas. Falantes e ouvintes se defrontam reciprocamente como pessoas, superando o enfoque objetivador em que

os outros aparecem como rivais ou entes manipuláveis. O assentimento racionalmente motivado depende, portanto, de contextos de cooperação, uma vez que não há acordo que possa ser imposto a partir de fora ou ser forçado por uma das partes, mediante gratificação ou ameaça, sugestão ou engano.

A coordenação da ação que resultar desse processo de entendimento, lingüisticamente mediado, não será expressão de uma racionalidade inerente aos fins dos planos de ação individuais, mas de uma racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente.

Para me entender lingüisticamente sobre algo, eu espero que o outro me compreenda e reconheça que falo conforme a verdade dos fatos, de forma sincera, isto é, conforme minha convicção e que é justo, ou seja, que estou autorizado a pedir que nossos comportamentos e relações sejam de acordo com o dito. O ato de falar deste modo, transforma-se na sede de uma racionalidade em que o falante apresenta pretensões de validade, preenche as condições das mesmas e pressupõe ter razões capazes de resgatá-las discursivamente.

"No momento em que um falante assume, através de sua pretensão de validade criticável, a garantia de aduzir eventualmente razões em prol da validade da ação de fala, o ouvinte, que conhece as condições de aceitabilidade e compreende o que é dito, é desafiado a tomar uma posição, baseado em motivos racionais; caso ele reconheça a pretensão de validade, aceitando a oferta contida no ato de fala, ele assume a sua parte de obrigatoriedades decorrentes do que é dito, as quais são relevantes para as conseqüências da interação e se impõem a todos os envolvidos" (Habermas, 1990: 82).

É dessa forma que Habermas entende o potencial de forças de ligação da linguagem comunicativa para fins de coordenação da ação. Indivíduos que chegam a um entendimento lingüístico se entendem também quanto as suas ações, pelo simples fato de que a compreensão de um ato de fala e o seu reconhecimento como válido implicar em aceitar as suas conseqüências. *"Quem aceita uma ordem, sente-se obrigado a executá-la; quem faz uma promessa, sente-se no dever de cumpri-la, caso seja necessário; quem aceita uma asserção, acredita nela e comporta-se de acordo com ela"*(Ibid. :72).

4 - A REALIZAÇÃO DA UNIDADE POLÍTICO-ADMINISTRATIVA PELO AGIR COMUNICATIVO

A perspectiva habermasiana de coordenação comunicativa das interações coletivas constitui, a nosso ver, o mais autêntico resgate da politicidade da existência humana, tornando metodologicamente explícita a consciência histórica. Homens e mundo são o que são porque assim se constituíram em suas interrelações lingüisticamente mediadas. A questão de até que ponto tal mediação tem ocorrido em contextos de reciprocidade e de fala auto-evidente pode ser avaliada na ótica do agir comunicativo.

À proposta de um entendimento intersubjetivo racionalmente motivado subjaz a certeza de que consensos assim produzidos são capazes de gerar níveis de interação cada vez mais próximos do ideal de emancipação. Isso se verifica na medida em que no processo comunicativo os indivíduos se esclarecem reciprocamente acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas. A perspectiva do entendimento lingüístico se apresenta, assim, como uma orientação metodológica para a coordenação das interações humanas num sentido político emancipatório.

É importante salientar que a emancipação não se confunde e jamais se esgota com qualquer realização prática específica no aqui e agora. Seu conteúdo é utópico e pode apenas ser delineado em termos gerais como sendo a libertação do homem de tudo aquilo que o torna um ser diminuído e infeliz. A meta emancipatória busca, basicamente, a superação das escravidões impostas pelos próprios homens entre si e a implantação progressiva do senhorio destes sobre as forças da natureza. Tal realização, projetada desde os tempos do iluminismo, é confiada ao potencial de racionalidade do próprio homem, capaz de orientar-se em sua trajetória com base na crítica que ele mesmo é capaz de estabelecer.

Compartilhar de alguma forma o ideal da emancipação constitui o pré-requisito que se impõe ao coletivo que queira orientar-se pelo agir comunicativo. A não ser que alguém se manifeste claramente contrário a este ideal, o que via de regra não acontece, o consenso a seu respeito é pressuposto e pode ser explicitado como tomada de posição política inicial.

Se na meta emancipatória podemos ver contemplada a dimensão política da existência humana enquanto espaço do sonho e da busca do "dever ser" utopicamente projetado, podemos identificar no processo argumentativo e na busca do entendimento as dimensões políticas que caracterizamos como espaço do enfrentamento e espaço do acordo. Indivíduos e grupos tem o momento de afirmação de suas posições particulares que, no entanto, precisam ser negociadas com as posições dos demais para que o entendimento seja possível.

A rigor, só não se negocia a perspectiva emancipatória ou qualquer um dos pressupostos do próprio agir comunicativo, que são aqueles que caracterizam a fala voltada ao entendimento intersubjetivo. Tais pressupostos, por sua vez, estão implícitos no princípio que deve orientar a busca do consenso e a sua validação: o princípio U. Trata-se de um critério de universalização que se expressa da seguinte forma:

"Todas as normas válidas precisam atender a condição de que as conseqüências e efeitos colaterais que presumivelmente resultarão da observância geral dessas normas para a satisfação dos interesses de cada indivíduo possam ser aceitas não-coercitivamente por todos os envolvidos" (Rouanet, 1989: 27).

É fácil compreender que a força coordenadora de um consenso assim concebido se deve, justamente, à clareza de uma fala auto-evidente e à força argumentativa com relação às pretensões de validade e as suas respectivas condições de aceitabilidade. Em outros termos, são as exigências de os participantes expressarem-se de forma sincera, proporem normas de convivência que considerem justas e fazerem constatações que lhes parecem verdadeiras, que constituem os pressupostos capazes de gerar contextos de cooperação e de confiança e que se produzem acordos consentidos, democráticos e eficazes. Tais pressupostos são como que a estrutura que garante o agir comunicativo e que, por isso, não são negociáveis.

Mas além desses aspectos não negociáveis, as possibilidades de um consenso comunicativamente construído são, por assim dizer, infinitos. E é bom que isso seja esclarecido, já que resulta em conseqüências práticas muito pertinentes.

A característica fundamental de uma razão encarnada na comunicação é a processualidade. A dimensão teleológica, que se expressa no interesse emancipatório, possui um conteúdo meramente utópico, concretamente indeterminado, e que, por isso, desautoriza todo e qualquer conteúdo específico que se pretenda válido aprioristicamente. Toda proposição não passa de uma pretensão de validade criticável no processo do entendimento. Compreender isso pode ser algo difícil para

aqueles cujo horizonte ideológico considera um conjunto de questões e conteúdos como definitivamente dados. Tais posturas, não resta dúvida, possuem a forte tendência ao anacronismo e ao isolamento e são empecilhos para a construção de um consenso que se pretenda racionalmente motivado.

Pelos pressupostos que o mantém e pelo caráter aberto e indeterminado das propostas ou conteúdos que vierem a compor os consensos a serem produzidos, o agir comunicativo se revela como realização consciente e responsável da dimensão política da existência humana em contextos de interação coletiva. A disposição em participar de um processo de definição consensual das questões que regem a vida coletiva implica, necessariamente, na aceitação das consequências que resultarem de tal processo, mesmo que não contemplem plenamente os anseios particulares. E é nesta perspectiva que situamos a questão da administração de uma organização como a escola, o que veremos na parte que segue.

5 - O AGIR COMUNICATIVO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Conforme exposto anteriormente, concebemos o agir comunicativo como realização política por permitir que aspectos da existência humana como a consciência da historicidade, a projeção utópica face ao estado de coisas existentes, o enfrentamento acerca de perspectivas diferenciadas de indivíduos e grupos e a necessidade de acordos para a ação coletiva, se intensifiquem num processo participativo e responsável que, por isso mesmo, se revela em sua fecundidade emancipatória. Por isso, no momento em que formos pensar a administração da escola em termos do agir comunicativo, assumimos também uma posição explícita acerca do

caráter político desta instituição composta por um coletivo humano. E é bom que isso se esclareça a fim de nos prevenirmos contra uma postura administrativa pretensamente neutra, como se fosse possível desvincular meios e fins, ação humana e objetivos humanos.

Para fazer jus à argumentação que vimos fazendo, acreditamos que o pressuposto básico da administração de uma escola é de que ela, tal como se encontra configurada, é o resultado de um conjunto de decisões que, de alguma forma, foram tomadas no tempo e no espaço. A consciência do caráter histórico de uma instituição é indispensável para que novas gerações, em novos tempos, possam colocá-la como objeto sobre o qual novo entendimento é possível.

Subjaz a esta tomada de posição inicial a compreensão da instituição escolar em sua dupla composição assim caracterizada por MARQUES (1990: 128):

*"a) o **instituído**, que são os meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais, etc.;*

*b) o **instituinte**, que são as pessoas envolvidas na vida da instituição e, quer como agentes internos, quer como "clientela", e o próprio processo de interação no meio em que ela atua."*

Uma determinada configuração da instituição escolar equivale ao seu instituído, enquanto que o coletivo nela envolvido equivale ao instituinte. A relação dialética entre esses dois componentes permite que a escola se articule com a dupla função da educação: dar continuidade histórica e cultural de uma geração a outra e criar alternativas para enfrentar os novos desafios que se apresentam. A função de continuidade é garantida pela força do instituído, que opera através da regulamentação de um conjunto

de práticas e valores existentes em determinado momento histórico. Já a função criadora é defendida pela força do instituinte, que propõe práticas e valores redimensionados em atenção à dinâmica histórica e aos novos desafios que se colocam. Enquanto o instituído tende à estabilização, o instituinte tende à transformação. A síntese dialética entre ambas as tendências aponta para um justo ponto de equilíbrio.

A administração escolar tem sido concebida, fundamentalmente, como o gerenciamento da ação coletiva com base no instituído. Evidentemente que esta é uma dimensão da administração, imprescindível sob o ponto de vista do funcionamento de uma organização. Mas na medida em que a administração tiver como referência apenas o instituído, que ainda corre o risco de ser mera aplicação de um regimento, ela tenderá a uma postura rígida e conservadora e que facilmente jogará a instituição no anacronismo.

Na verdade, o instituinte precede historicamente o instituído, e este perde sua razão de ser ao separar-se daquele. Por isso, o componente que dá vida a uma escola também precisa ser administrado.

Administrar o instituinte tem a ver com todo o processo interativo em que os acordos que regem a instituição são firmados, questionados e revisados. E na medida em que a construção desses acordos se orientar pelos pressupostos do agir comunicativo, que é a nossa proposta, teremos uma concepção administrativa que assume toda a politicidade da existência humana e de suas organizações, no caso, a escola.

O instituído, por sua vez, embora analiticamente diferenciável, é nada mais que a culminância desse processo comunicativamente concebido, e também a garantia de sua eficácia prática. Assim, a perspectiva habermasiana de validação intersubjetiva das decisões que afetam uma coletividade elimina o caráter de arbitrariedade das regulações institucionais, bem como de autoritarismo de quem deve cuidar de sua observância.

A administração escolar, compreendida como articulação entre os dois componentes institucionais e na perspectiva do agir comunicativo, demanda capacidade coordenadora para a produção de acordos intersubjetivamente firmados. Cabe aos administradores, neste tocante, contribuir para que a instituição se constitua uma grande rede de comunicação em que as informações, opiniões e críticas possam circular livremente em todos os sentidos. Em ambiente favorável, essa rede comunicativa costuma constituir-se de forma espontânea, o que não impede que possa ser incrementada por canais formais a serem estabelecidos. O importante é que a administração não desempenhe um papel oposto, isto é, o de obstruir a comunicação, seja pelo boicote das informações, seja pela coação ou pelo constrangimento, que são práticas que instauram redações de poder autoritárias. Ao invés de habitar os interstícios do poder, a administração, assim concebida, deve procurar habitar os interstícios da comunicação.

A capacidade de coordenação comunicativa dos acordos que regem a ação coletiva é uma tarefa administrativa que se vincula ao componente instituinte da escola. Por aí expressa-se a vitalidade humana que lhe deve ser própria e a sensibilidade para com os apelos que lhe são dirigidos, aspectos que garantem a sintonia da instituição com a dinâmica histórica.

Um acordo coletivo, uma vez estabelecido, implica uma demanda administrativa distinta, embora não contrária e nem substitutiva daquela apontada acima. Trata-se da tarefa de fazer valer o que foi firmado, de gerenciar sua aplicação prática. Sob este aspecto a ação administrativa, expressão de um poder coletivamente legitimado, precisa ser acatada em suas conseqüências. E não há porque ser diferente, já que as normas não são arbitrárias e quem as administra não exerce um poder autoritário. É assim que se apresenta a tarefa administrativa vinculada ao componente

instituído de uma escola. A realização exitosa desta tarefa, porém, não deixa de estar relacionada com a capacidade de gerar relações comunicativas no âmbito do instituinte.

É importante salientar a interdependência dos dois componentes de uma escola. O instituinte, embora historicamente anterior ao instituído, já não opera no vazio, como que se tudo tivesse que ser construído desde o princípio. Acerca da escola a humanidade já estabeleceu um grande legado histórico e cultural que, de alguma forma, prefigura o que seja uma instituição que tem como objetivo ministrar educação. Assim, há um instituído acerca dos papéis de professores, alunos, pais e administradores, conteúdos de saber, metodologias de ensino, posturas pedagógicas, etc. Um coletivo de pais, professores e alunos que queira criar uma escola ou, simplesmente reorientar objetivos e práticas daquela que já existe, não pode desconsiderar o que a sociedade tem definido acerca dela. Essa dependência do instituinte para com o instituído, porém, não significa impossibilidade de inovar, adaptar, redimensionar. Em outros termos, a escola pode ser reconstruída, por força do instituinte, mas não construída, porque já está instituída.

Por outro lado, o instituído sempre está na dependência de o instituinte manter ou não o acordo que o garante. As pessoas que compõem a parte viva de uma escola podem mudar suas concepções, seus objetivos e suas práticas e, conseqüentemente, instaurar um novo consenso coletivo que modifica o existente, redimensionando o instituído. Evidentemente que tais alterações não ocorrem a toda e qualquer hora, uma vez que dependem de um processo participativo que requer um certo prazo e amadurecimento.

Um consenso intersubjetivo, rigorosamente considerado, precisaria ser revisto toda vez que um fato novo acontecer ou quando um novo argumento com capacidade de redimensionar o estabelecido puder ser

trazido. Assim, no caso da escola, a vinda de um novo professor, com idéias e práticas novas, poderia desestabilizar o acordo existente. Tal fato, porém, não significa que tudo tivesse que ser revisto imediatamente. O papel do instituído é, justamente, o de dar estabilidade à instituição, viabilizando o seu funcionamento. Uma estabilidade sempre provisória e dependente da dinâmica do instituinte, mas garantida por um certo tempo.

Alguém poderia inquirir acerca da viabilização de uma relação dialética entre o instituído e o instituinte no caso das escolas públicas. Uma primeira impressão poderia ser a de que, neste caso, o instituído se sobrepõe ao instituinte e a administração escolar. Por isso, não tem nada a fazer a não ser gerenciar normas produzidas em contextos fora da instituição. Em regimes politicamente autoritários em que estão subtraídos os canais de participação democrática, esta primeira impressão poderia fazer sentido. Mas nos casos de normalidade democrática, em que os poderes são constituídos via sufrágio universal, o instituído resulta de uma força instituinte, embora num âmbito diferenciado. A eleição de um governador, por exemplo, implica num aval que lhe é dado para estabelecer políticas educacionais.

O fato de até que ponto tais políticas tenham sido esclarecidas em seus conteúdos e métodos durante o processo eleitoral já é uma outra questão. Em todo caso, o poder instituinte volta a se expressar acerca do instituído depois de um determinado tempo e, dessa forma, a dialética entre ambos se mantém.

CONCLUSÃO

Partimos de uma compreensão da politicidade da existência humana caracterizada como consciência da historicidade, espaço do sonho ou da projeção utópica, espaço do enfrentamento e espaço do acordo. Tais

características não só identificamos também na organização escolar, mas vimos serem ressaltadas pelo caráter coletivo da ação que promove e pela influência que é capaz de exercer no seio da sociedade. Assim sendo, as questões políticas deste coletivo já não podem ser resolvidas no nível das interações espontâneas do dia a dia, mas requerem um encaminhamento planejado e que se coloca no nível administrativo da instituição escolar.

Para fundamentar a relação intrínseca entre os aspectos políticos e administrativos da escola, recorremos ao agir comunicativo de J. Habermas. Este, na nossa apreensão, não só potencializa a politicidade da existência humana num sentido emancipatório, mas constitui também uma orientação metodológica para a coordenação das ações coletivas. O agir comunicativo, com os pressupostos inerentes à linguagem voltada ao entendimento, que são as pretensões de validade e suas condições de aceitabilidade, e que também implicam linguagem auto-evidente e contextos de cooperação, circunscreve uma perspectiva que nós tomamos como orientação para a administração escolar.

Administrar com base no agir comunicativo é tornar explícita a consciência histórica, é fomentar a utopia da emancipação, é esclarecer as perspectivas de indivíduos e grupos e suas razões, é construir acordos para a ação que sejam racionalmente motivados e intersubjetivamente assentidos. Por tudo isso, a administração de uma escola equivale à realização política da mesma.

No concreto de uma escola, a questão político-administrativa se coloca a partir da relação dialética entre o instituído e o instituinte. Este último é constituído pelo coletivo das pessoas envolvidas na escola e é a expressão de sua vitalidade. Já o instituído se apresenta como uma configuração de um conjunto de práticas e valores firmados e que garante a estabilidade da instituição. Na perspectiva que traçamos, cabe à administração escolar a tarefa de dinamizar comunicativamente o

instituinte, para que possa expressar-se em toda sua politicidade. Já com relação ao instituído, que é nada mais que uma configuração temporariamente estabilizada de uma expressão (decisão, acordo) do instituinte, cabe à administração fazer valer o que foi coletivamente firmado, mas já sem as marcas da arbitrariedade e do autoritarismo.

A dialética entre os componentes constituintes da instituição escolar também se revela pela sua interdependência. Não há instituinte que possa desconhecer a escola em seu significado histórico, como já instituída. Mas também não há instituído que não esteja, de alguma forma, sujeito a modificações por força do instituinte. É essa dependência recíproca que permite à escola cumprir sua dupla função educativa: estabelecer uma linha de continuidade histórico-cultural entre o passado e o presente, e permitir que soluções novas e criativas possam surgir face aos desafios que se apresentam.

BIBLIOGRAFIA

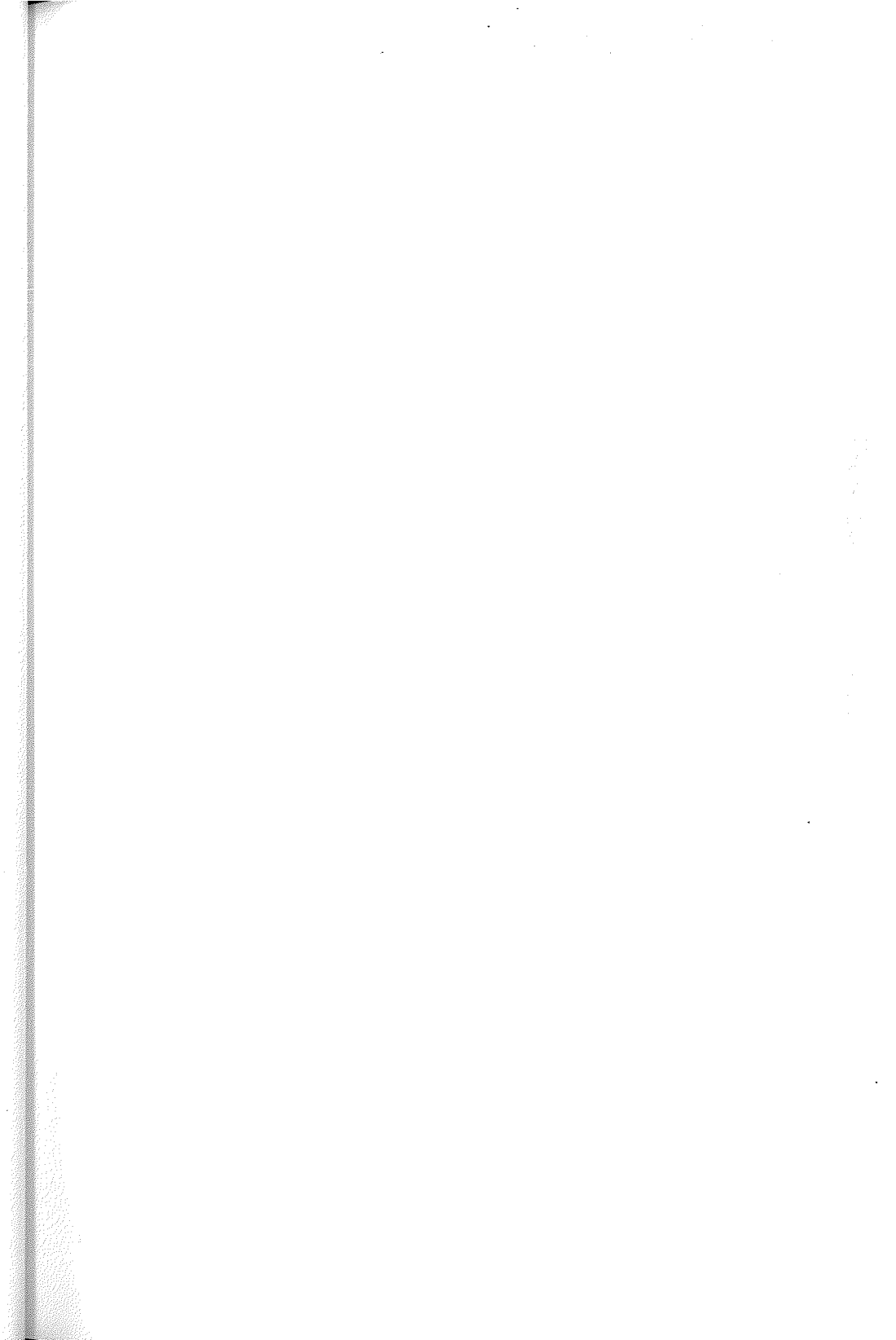
- ARAGÃO, Lúcia Maria de Carvalho. *Razão comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1992.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Competência e compromisso: entrelaçamento básico da administração da educação. In: CASTRO, Marta & FRANCO, Maria Estela (Org). *A prática da administração da educação: um debate em aberto*. Porto Alegre: ADERGS/ANPAE Região Sul, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la accion comunicativa*. 2 v., Madrid, Taurus, 1988.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

_____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990.

MARQUES, Mario Osório. *Pedagogia: a ciência do educador*. Ijuí, UNIJUÍ, Ed. 1990.

ROUANET, Sérgio Paulo. Ética iluminista e ética discursiva. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 98, jul./set. 1989, p. 23-78.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.



ANÁLISE INSTITUCIONAL: POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO À AVALIAÇÃO E GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.

Stella Cecilia Duarte Segenreich¹

RESUMO

Existe um crescente interesse em relação à análise da dinâmica interna de funcionamento das instituições educativas, refletido em seminários recentemente realizados. Quando se fala em avaliação institucional, em auto consciência ou em auto gestão, são levantadas algumas questões às que são objeto de estudo da análise institucional. Este documento tem por objetivo, a partir do mapeamento das atuais abordagens de análise institucional, discutir algumas possibilidades de sua contribuição à pesquisa na área de administração educacional. Tomou-se como exemplo pesquisa onde se procedeu a reanálise dos dados relativos ao engajamento de determinado grupo de funcionário de uma instituição educativa, sob a ótica de uma das abordagens de análise institucional.

INTRODUÇÃO

Existe um crescente interesse em relação à análise da dinâmica interna de funcionamento das instituições a partir de uma abordagem microsocial, ou seja, das pessoas e de suas relações sociais. De certo modo, esta tendência vem cobrir uma lacuna deixada pela produção

¹ Professora Doutora em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

acadêmica mais voltada para a análise macrossocial na medida em que ela procura se deter em questões mais concretas e vivas da realidade do cotidiano das organizações. São estas questões, levantadas em seminários recentemente realizados que procuramos destacar no primeiro item deste documento.

Em função deste relato, pode-se verificar que os estudos apresentados se preocupam com questões que também vem sendo objeto de investigação das atuais abordagens de análise institucional. A partir, então, de um mapeamento dessas diferentes abordagens, procuramos discutir suas possibilidades de contribuição ao enriquecimento da produção acadêmica, voltada para o estudo das instituições educativas.

1 - AVALIAÇÃO → GESTÃO → ANÁLISE INSTITUCIONAL

A valorização do conhecimento da dinâmica interna de funcionamento da escola/universidade se situa no bojo de uma ampla discussão teórica e relatos de experimentos sobre a avaliação de seu desempenho nos diferentes níveis. Alguns exemplos apontam de maneira clara para esta nova postura. No Seminário Internacional sobre a Avaliação do Ensino Superior, realizado em setembro de 1987, a proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília já chama a atenção para o fato de que os principais objetivos da avaliação de uma instituição se refere à construção de uma auto consciência institucional e à formação de subsídios para a tomada de decisões (Belloni et alii, 1988).

Em um segundo momento, temos a realização de um seminário sobre Avaliação Institucional onde, no texto proposto para discussão, aparece explicitamente a constatação de que *"a avaliação passou a preocupar-se com instituições (escola/universidade) e com o próprio*

sistema em suas diferentes dimensões" (Vianna, 1990, p. 6). Este ponto é retomado em diferentes documentos apresentados sobre o assunto, neste seminário:

a) *"a Avaliação Institucional acontece sobre uma entidade viva, que tem história, composta de seres vivos, heterogêneos, em contínuo processo de crescimento e evolução, existindo por vários séculos, nas diversas situações geográficas, humanas, culturais, políticas e econômicas, adaptando-se a elas, contrapondo-se às mesmas, mas sempre sobrevivendo"* (Masetto, 1990, p. 9)

b) *a avaliação "visa engajar os agentes da ação educativa na universidade, num processo de autocritica e de transformação, comprometendo-se com o delineamento e com a execução de um projeto de universidade onde a participação garante o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano da universidade, na sua construção e/ou reconstrução"* (Saul, 1980, p. 18)

Finalmente, nas últimas reuniões da ANPEd, principalmente a de 1991, foi também significativa, nos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho de Política do Ensino Superior, a preocupação com a dinâmica interna de funcionamento da instituição de ensino superior mesmo quando se propunham a avaliar empiricamente aspectos de seu funcionamento (Morosini & Leite, 1991; Grillo et alii, 1991) ou discutir teoricamente questões ligadas à avaliação institucional (Pereira, 1991), à formação profissional dos administradores universitários (Barros & Silva, 1991) ou às políticas de avaliação de Universidade na conjunção das tensões Estado-Sociedade (Franco & Morosini, 1991). Dois documentos de participantes da UNESP (Gutierrez, 1991; Vieitez, 1991) nos chamaram atenção na medida em que neles se discutem as implicações que a autonomia da Universidade coloca para sua gestão, na medida em que ela se torna responsabilidade da própria comunidade acadêmica, em particular de seus professores e

funcionários, e deve por ela ser assumida. Finalmente, a questão da gestão escolar foi diretamente objeto de caloroso debate na mesa redonda realizada pelo Grupo de Trabalho Sociedade e Educação na América Latina da qual participaram Guiomar Namó de Mello, Juan Carlos Tedesco e Norberto Lamarra.

Em artigo publicado recentemente sobre este tema (Mello & Silva, 1991), Mello já define a idéia, debatida no referido painel, de que a questão na mudança na organização institucional e nas formas de gestão da escola é uma estratégia vital para superar os obstáculos políticos e técnicos que se têm colocado para promover sua melhoria qualitativa. Ao avaliar a organização institucional da escola pública atual, chega ela à conclusão de que o exercício da autonomia das escolas, sob pressão dos interesses sindicais ou das instituições que formam profissionais da educação, vem se enfraquecendo e gerando, conseqüentemente, ausência de capacidade de gestão. Para corrigir esta distorção Mello propõe uma reorganização institucional dos sistemas educativos baseados em dois eixos - descentralização e integração - e, para atingir esta meta, coloca como necessário, entre outras coisas: (a) um esforço sistemático para aperfeiçoar a qualidade técnica das equipes para que elas tenham condições de escolher por si próprias os programas e formatos institucionais mais adequados às suas necessidades; (b) o delineamento de estratégias para desenvolver a capacidade de gestão, isto é, preparação para conviver com os conflitos, atuar na construção do consenso, incorporar a diversidade e compartilhar a responsabilidade de prestar contas sobre os resultados alcançados. (p. 55 - 57)

É justamente neste espaço aberto à necessidade de auto-suficiência, auto consciência, participação, condução do processo pelo próprio grupo envolvido que pretendemos situar os atuais enfoques da análise institucional.

2 - ANÁLISE INSTITUCIONAL: OS ATUAIS ENFOQUES

A exemplo do que Nisbet e Joyce (1978) definem para o estudo de caso em pesquisa educacional, a expressão análise institucional é aqui utilizada como denominação "guarda-chuva" para um conjunto de estratégias que, partindo de diferentes pressupostos teóricos e utilizando procedimentos diversos de ação, tem como foco comum de estudo a dinâmica interna da instituição, acoplada ou não a uma proposta de intervenção. Na verdade, a proposta que leva originalmente nome de análise institucional é a representada por Lourau e Lapassade mas essa expressão tem sido usada de forma mais ampla abarcando a psicologia institucional, a socioanálise etc ... Segundo Barembliitt (1992), os objetivos últimos da análise institucional são a auto-análise e a auto gestão; as diferentes escolas se distinguem entre si pelas teorias, pelas metas, pelas técnicas com que elas tenham a introduzir estes objetivos últimos e pelo grau de realização com a qual se conformam. Apresentaremos neste documento, a título de ilustração, como três autores sistematizam os diferentes enfoques de análise institucional partindo da sua própria formação, mais socióloga (Barbier) ou psicológica (Guirado e Barembliitt).

Do conjunto de aplicações e de práticas sociais que tratam da instituição, no campo das ciências humanas clínicas, Barbier (1977) distingue quatro tipos de análise institucional: (a) a análise institucional socioanalítica, desenvolvida por Lourau e Lapassade; (b) a sociopsicanálise institucional, representada por G. Mendel; (c) a esquizoanálise proposta por G. Deleuze e F. Guattari; e, (d) a análise institucional de inspiração sociológica, representada pelas obras, entre outras, de Bourdieu e Passeron e do próprio Barbier.

A análise institucional socioanalítica compreende uma intervenção feita a pedido de uma organização-cliente, numa situação criada pela

instalação de um dispositivo analisador, de uma "encenação" geradora de uma outra "cena", na acepção psicanalítica. A intervenção analítica diz a respeito às estruturas sociais visíveis e sobretudo invisíveis, às relações sociais antagônicas e veladas, de que se compõe uma "instituição".

A sociopsicanálise institucional põe em destaques os conflitos manifestos e latentes da organização com o objetivo de permitir uma reconquista do poder real, atual, social, de cada sujeito num espaço instituído, pelo desvelamento progressivo dos fantasmas pessoais ou coletivos que bloqueiam a emergência desse poder. Trata-se principalmente de impedir, nos membros de uma organização, a regressão do político ao psíquico, bem como suas hábeis racionalizações.

Ao contrário dos dois primeiros tipos de enfoque, que se apresentam, em última análise, como uma proposta de prestação de serviço, apesar de sua franca inspiração libertária, a esquizo-análise se propõe a destruir, dividir e liberar as singularidades cimentada no ego pessoal ou na aparente unidade do grupo. Segundo Barenblitt (1992) "é uma posição maximalista ou extremista dentro do institucionalismo" (p. 94), rica de conceitos mas difícil de ser definida sucintamente.

Finalmente, a análise institucional de inspiração sociológica se distingue por não visar diretamente à mudança social, embora seja eminentemente crítica quanto à ordem estabelecida. Ela é engajada mas não clínica; Lourau chama-a de análise institucional no papel. Apesar de ter sido mencionado explicitamente por Barbier, poderíamos situar neste enfoque a obra de Goffman sobre instituições totais. O próprio Barbier, entretanto, ao aprofundar as fontes teóricas e práticas da sociologia institucional mais adiante em seu livro, analisa a contribuição dos outros autores que vêm influenciados a produção no Brasil como, por exemplo, Lefebvre, que serviu de base ao significativo trabalho desenvolvido por Sonia Penin (1989) sobre o cotidiano escolar de 4 escolas públicas de São Paulo.

Em uma das mais recentes obras sobre o assunto, organizada pelo Movimento Institucionalista de Minas Gerais, Barembliitt (1992) ratifica três tendências mencionadas por Barbier do que ele, Barembliitt, chama de institucionalismo: (a) a sociopsicanálise de Mendel; (b) a análise institucional de Lourau e Lapassade; e (c) a esquizo-análise de Deleuze e Guattari. Segundo este autor, estas não são as únicas, nem necessariamente as mais importantes, mas são as abordagens que mais notoriedade tem atingido no movimento acima mencionado.

No terceiro livro por nós utilizado para apresentar uma visão do assunto em pauta, Marlene Guirado (1987) destaca algumas contribuições que, do ângulo da Psicanálise, da Psicologia ou da Sociologia permitem entender o que se tem feito sob a égide da Psicologia Institucional. Ela analisa a contribuição de Lapassade, já mencionada no esquema de Barbier e Barembliitt, mas acrescenta duas significativas linhas de trabalho não exploradas anteriormente, mas que ampliam o restrito leque de autores franceses. A primeira foi desenvolvida por José Bleger, médico, psicólogo e psicanalista argentino que, fundamentado na teoria de Pichon-Rivière, surge como um representante da abordagem psicanalítica dos fenômenos institucionais. Este autor (Bleger, 1989), juntamente com outro autor também argentino, Jorge Visca (1991), são responsáveis pela sistematização de uma nova corrente de análise institucional - a psicopedagogia institucional - que se preocupa com o processo de aprendizagem da instituição como uma totalidade, isto é, com o processo de aparição, produção e estabilização de condutas. Algumas monografias vem sendo elaboradas no curso de especialização de Psicopedagogia Institucional da PUC/RJ, com base neste enfoque.

A segunda linha de trabalho, também significativa, se refere à proposta de José Augusto Guilhon de Albuquerque, pensador na área de Ciência Política. Em sua análise das instituições concretas (Albuquerque,

1978) ele acena com a possibilidade de repensar a prática, o discurso e as representações institucionais através da articulação do binômio instituição/poder, tomando como base o pensamento de Michel Foucault. Uma interessante comunicação foi feita por Mariza Efizirik, do Rio Grande do Sul, na reunião da SPBC de 1991, apresentando pesquisa sobre a problemática institucional e a dimensão do poder nas escolas, com base também em Foucault.

3 - ANÁLISE INSTITUCIONAL → GESTÃO → AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Se no início deste documento procurávamos encontrar na produção das áreas de avaliação institucional e gestão pontos de convergência com as questões tratadas pela análise institucional, cabe agora trilhar o caminho inverso, quer dizer, discutir em que aspectos o conjunto de abordagens acima descrito pode nos auxiliar na investigação e desenvolvimento de estratégias de intervenção nas instituições educativas.

Em primeiro lugar, pensamos ser importante chamar atenção para a atual tendência de superar barreiras entre as abordagens sociológicas e psicológicas. De certa forma, a socioanálise de Lourau foi construída, parcialmente, em contraposição ao modelo psicossociológico inspirado na dinâmica de grupos norte-americanos, mas isto não significa a negação da dimensão psicossocial como tal.

Na visão de Barbier (1977), por exemplo, a própria sociologia institucional possui atualmente uma dimensão clínica no estudo dos fenômenos que ocorrem no interior de uma organização. Sua intenção é de explorar o comportamento e as representações de um grupo de sujeitos diante de uma situação concreta, para compreender-lhes o sentido, colocando-se alternadamente na perspectiva de observador e na de sujeitos-atores e de sua vivência.

Por outro lado, Bleger chama atenção, na introdução de seu livro "Psico-Higiene e Psicologia Institucional" (1989), para a necessidade de psicologia se inserir, penetrar cada vez mais na realidade social e em círculos mais amplos, incluindo o estudo dos grupos, das instituições e da comunidade. Por acreditar na transcendência social da psicologia, Bleger vem ampliando gradualmente seu campo de investigação e aplicação.

Esta experiência de abertura para análise de um fenômeno a partir de diferentes dimensões foi vivenciada em investigação, recentemente concluída (Segenreich, 1993), que teve por objetivo explorar mais sistemática e profundamente o banco de dados gerado na pesquisa "Participação na Universidade: as mil faces do cotidiano" (Segenreich, 1990). Nesta primeira pesquisa, os dados foram analisados com base na abordagem de ação de Silverman (1970). Preocupada com uma perspectiva menos "reificada" de organização (Segenreich, 1991), esta abordagem enfatiza os seguintes focos de análise: (a) o ponto de vista dos atores que participam da situação em estudo, isto é, sobre sua definição de situação; e, (b) a interação que surge quando os atores atribuem significados às suas próprias ações e às ações de outros.

Ao aplicar o método de análise das relações sociais de Silverman, através do três problemas por ele enunciados - a origem das organizações, a natureza do comportamento dentro delas e a mudança social - pudemos constatar que as variáveis psicossociais pareciam desempenhar um papel relevante no engajamento do grupo de funcionários da instituição de ensino superior analisada na pesquisa, tanto no sentido de promover sua participação como no sentido de tolhê-la. A percepção da dimensão subjetiva da participação de vários entrevistados, aliada à carga de experiências de vida anterior à entrada na instituição demonstraram ter reflexos na forma como definiram sua situação nela. Detectamos neste grupo, principalmente nos funcionários mais antigos, um grande

desencantamento com sua situação profissional e um sentimento de desprestígio frente aos demais setores da comunidade universitária.

Para aprofundar a análise deste tipo de comportamento recorremos a uma consultoria que, com base nas concepções teóricas de uma das abordagens da análise institucional, a desenvolvida por Pichon-Rivière e Bleger, analisou os dados de entrevista sob uma nova óptica, a de grupo operativo, e com o concurso de novos conceitos: transversalidade, vínculo, processo grupal etc. A avaliação do processo grupal, através dos diferentes vetores do "cone invertido" - afiliação, cooperação, eficácia, comunicação, aprendizagem - permitiu, por exemplo, perceber até que ponto a incidência do pólo negativo de determinados vetores não só confirma a constatação acerca do sentimento de desencanto e desprestígio como, também, dá conta de algumas contradições nas falas dos entrevistados.

Como resultado, observamos um enriquecimento das questões anteriormente levantadas, o surgimento de novas questões de análise e o delineamento de possíveis estratégias de intervenção que permitam a mudança organizacional através do desenvolvimento, por exemplo, de uma pesquisa-ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se tem ainda uma visão clara das potencialidades e limites das diferentes abordagens de análise institucional para um estudo mais interdisciplinar da instituição educativa. Entretanto, alguns pontos de reflexão podem ser levantados a partir do exposto neste documento:

(a) Ao discutir a superação de barreiras entre as perspectivas sociológica e psicológica não esquecemos da real contribuição de outras áreas tais como a antropologia, a teoria das organizações e as ciências políticas para o estudo das instituições.

(b) A conjugação de diferentes áreas do saber em torno da análise de um fenômeno demanda a formação de equipes multidisciplinares.

(c) Equipes multidisciplinares devem buscar um modelo mais complexo, uma matriz que contenha, ao mesmo tempo, as diferentes dimensões do problema que até pouco tempo estavam instituídos em campos diferentes.

Finalmente, a contribuição da análise institucional pode ultrapassar o nível de enriquecimento conceitual para atingir o próprio processo de investigação, no caso da pesquisa-ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, J. A. G. *Metáforas da desordem: O contexto social da doença mental*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985
- BARENBLITT, G. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992
- BARROS, D. F. & SILVA, R. C. *A formação dos administradores universitários*. Texto apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- BELLONI, I. (COORD.) e outros. *Proposta de avaliação da Universidade de Brasília. Estudos e Debates. Avaliação da Universidade: Propostas e Perspectivas*. Brasília: CRUB, 1988, p. 181-191
- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989
- FRANCO, M. E. D. P. & MOROSINI, M. C. *Políticas de avaliação da Universidade na conjunção de tensões Estado-Sociedade*. Texto

- apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- GRILLO, M. e outros. *Avaliação da qualidade do ensino-compromissoda comunidade acadêmica*. Texto apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- GUTIERREZ, G. L. *Participação na gestão das universidades paulistas: uma reflexão sobre os possíveis caminhos para auto gestão*. Texto apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- GUIRADO, M. *Psicologia Institucional*. São Paulo: E. P. U., 1987
- MASETTO, M. T. *Avaliação Institucional: definições e posicionamentos. Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan-jun. de 1990, n. 1, p. 9-12
- MELLO, G. N. & SILVA, R. N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para América Latina. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, 12 (5), maio-agosto de 1991, p. 45-60
- MOROSINI, M. C. & LEITE, D. B. C. *Universidade, Ensino-Aprendizagem e Utopia*. Texto apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- NISBET, J. & WATT, J. Estudo de caso. (Texto mimeografado). Guides in Educational Research, University of Nottingham, School of Education, 1987
- PENIN, S. *Cotidiano e Escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez Ed., 1989
- PEREIRA, M. A. *Avaliação institucional: o caminho para a mudança*. Texto apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- SAUL, A. M. *Avaliação da Universidade: Buscando uma alternativa democrática. Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos

- Chagas, jan-jun de 1990, n. 1, p. 17-19
- SEGENREICH, S. C. D. *Participação na Universidade: as mil faces do cotidiano*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1990
- SEGENREICH, S. C. D. *A preocupação na Universidade com uma perspectiva mais subjetiva para o estudo das organizações universitárias*. Texto apresentado na XIV Reunião da ANPEd. São Paulo: USP, setembro de 1991
- SEGENREICH, S.C.D. *Participação na Universidade: penetrando nos meandros do cotidiano*. (Relatório de pesquisa) Rio de Janeiro: INEP, 1993
- SILVERMAN, D. *The theory of organization - a sociological framework*. London: Heinemann, 1970
- VIANA, H. M. Avaliação Institucional: a Universidade. Texto proposto para discussão. *Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan-jun. de 1990, n. 1, p. 5-6
- VISCA, J. *Psicopedagogia: novas contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991

A MODERNIDADE EMANCIPATÓRIA COMO PARADIGMA PARA ANÁLISE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA PROPOSTA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA¹

Gilberto Mucilo de Medeiros²

SUMÁRIO

O presente trabalho, inserido em um projeto mais amplo de pesquisa sobre a universidade pública brasileira e os interesses que estão presentes quando da consecução de sua gestão, busca propor e refletir sobre um paradigma emancipatório que permite analisar e acompanhar o processo de modernização que vem caracterizando, nestes últimos anos, a universidade pública em nosso País.

Apoiando-se no referencial teórico prático apresentado por Jürgen Habermas, em termos de uma proposta de um projeto inacabado de modernidade, o estudo trabalha com dimensões como nexos entre teoria e prática, análise do mundo da vida e do mundo do sistema, desvelando interesses que configuram as racionalidades expressas no cotidiano da universidade.

¹ Reflexões acerca da pesquisa em desenvolvimento intitulada "O processo de modernização da universidade brasileira movimentos e tendências emancipatórias"

² Doutorando em Educação da PUCRS. Professor da Faculdade de Educação da PUC/RS

INTRODUÇÃO

Não só as instituições universitárias têm sido ultimamente analisadas do ponto de vista de uma modernização atrelada aos princípios do capitalismo. A proposta deste trabalho é o de refletir, com base no processo de modernização, acerca das possibilidades dessas instituições postularem e, principalmente, agirem voltadas para uma gestão democrática.

É através da análise (Habermas, 1988 b) de tendências, das contradições em relação às ações promovidas, aos nexos entre teoria e prática que nos é facilitada a captação e a possibilidade de interferência no processo, no sentido de promover uma ação emancipatória na universidade brasileira. Parte destas questões orientam nosso estudo e o desafio que nele está contido.

Jürgen Habermas, talvez o mais conhecido pensador alemão contemporâneo, herdeiro direto da Escola de Frankfurt que, apesar de apresentar certa identidade de interesses comuns e de uma herança marxiana presente na Escola de Frankfurt, desenvolveu suas idéias dentro de um quadro significativamente diferente, destacando-se pela sua crítica ao positivismo e às ideologias dele decorrente, do tecnicismo e do objetivismo ontológico e contemplativo da filosofia teórica tradicional, sendo considerado um dos últimos representantes vivos da "teoria crítica da sociedade".

Dois filósofos brasileiros referindo-se a Habermas salientam o valor e o estilo de seu processo de pensamento: Stein (1992) afirma ser ele o *"único autor contemporâneo que propôs algo acerca de uma teoria de Estado no enfrentamento com a modernidade, arriscando uma proposta crítica de sociedade"*; Gianotti (1991), diz que *"Habermas pensa espacialmente, espalhando tabelas. A cada passo seu pensamento se*

quebra e se defronta com teses alheias que são expostas, radicalizadas e incorporadas no amplo guarda chuva da Teoria do Agir Comunicativo, espécie de telos para onde convergem seus escritos".

Segundo Habermas é preciso resgatar o projeto original de modernidade, é preciso recuperar a razão em seu sentido integral, como ela surgiu no início da modernidade e como ela sobrevive nas estruturas da comunicação normal, que supõe sempre um entendimento último em torno de três dimensões, não apenas a verdade das proposições, mas também a justiça das normas e a veracidade dos atores. A modernidade não está às nossas costas, está à nossa frente: é preciso realizá-la e não rejeitá-la, e sua realização implica a descolonização do mundo vivido, libertando-o do sistema. (Freitag, 1986, p. 153).

O referido autor - Habermas - tendo como referencial os nexos entre teoria e prática no cotidiano como referencial, elabora sua Teoria da Ação Comunicativa a partir de experimentos com idéias, "adotando" e "contrastando" com diferentes autores e com correntes teóricas: de Parsons traz e critica o modelo sistêmico alertando para as patologias do mundo moderno dele decorrentes; de Weber, destaca a autonomização das esferas culturais salientando a possibilidade da ação comunicativa como base para o processo de soberania e liberdade, além do conceito de racionalidade como reinstauração crítica e reflexiva da razão; de Marx, retoma o conceito de subjetividade e de trabalho superando-o na intersubjetividade de Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento moral que permite aos indivíduos promoverem a descentralização entre mundo da vida e sistema, em direção à autonomia; de Mead, a teoria da lingüística da ação como base para a busca das pretensões de verdade.

O projeto de modernidade, de acordo com Habermas (in Casullo, 1991, p. 138), foi formulado no século XVIII pelos filósofos do iluminismo, *"fundando-se no desenvolvimento de uma ciência objetiva, uma moral*

universal, uma lei e uma arte autônomas e reguladas por lógicas próprias, com a esperança de que as artes e a ciência iriam promover não somente o controle das forças naturais mas, também, a compreensão do mundo e do indivíduo, o progresso moral, a justiça das instituições e a felicidade dos homens."

No entanto, mesmo que este projeto tenha sido desviado, dogmatizado, ou melhor, represente um "projeto inacabado", Habermas (1990a) nos coloca que, em vez de se abandonar o projeto da modernidade, se deveria aprender com os erros dos que a negaram, aproximando-se assim de Buarque (1993) distinguindo, nestes, três categorias de posições conservadoras dos críticos da modernidade cultural:

a) os *anti-modernistas* ou jovens conservadores, que buscam a recuperação da experiência básica da modernidade estética, reclamando como próprias as revelações de uma subjetividade descentrada, emancipada dos imperativos do trabalho e da utilidade, dando-se, assim, um passo para fora do mundo moderno;

b) os *pré-modernistas* ou velhos conservadores, que não se permitem contaminar com o modernismo cultural observando, com tristeza, o declínio da razão substantiva, a especialização da ciência, da moral, das artes e as racionalidades do mundo moderno;

c) os *pós-modernistas* ou neo-conservadores, que saúdam o desenvolvimento da ciência moderna na medida em que possibilite o progresso técnico, o crescimento capitalista e a administração racional.

1 - A MODERNIDADE EM HABERMAS

Propõe, então, uma **visão de modernidade** que seja fundada numa análise e construção da racionalidade com base na teoria da ação

comunicativa, justificando que *"tanto a teoria de Adorno sobre o mundo administrado, como a de Foucault sobre poder, como as de Heidegger e Derrida sobre técnica foram insensíveis quanto aos conteúdos altamente ambivalentes da modernidade cultural"*; da mesma forma critica as premissas da crítica da razão, que não previu um lugar para a práxis cotidiana; e, finalmente, critica o pragmático, a fenomenologia e a hermenêutica por elevarem as categorias do agir, do falar e do viver à uma categoria epistemológica.

Ao propor um conceito mais amplo de racionalidade com vistas à racionalidade comunicativa, Habermas (1988b, p. 168) elabora um paradigma com a finalidade de combinar o conceito de mundo da vida com uma reflexão e crítica de um modelo sistêmico, criando, desta forma, uma concepção nova e crítica de sociedade e, ao mesmo tempo, uma teoria de modernidade. (Ver Figura 1 que apresenta a teoria crítica de sociedade de Habermas).

Busca um conceito de racionalidade no paradigma habermasiano que representa, em primeiro lugar, a *"disposição por parte do sujeito falante e atuante de adquirir e utilizar um saber falível"*. A racionalidade limita-se, de acordo com seu ponto de vista, ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das representações e dos seus enunciados. *"A razão centrada no sujeito encontra os seus padrões de verdade e sucesso que regulam as relações do sujeito que conhece e age com o mundo dos objetos possíveis ou dos estados das coisas"* (Habermas, 1989, p. 381).

Por outro lado, o que representa sua defesa *"quando, se entende o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade refere-se à capacidade dos participantes responsáveis pelas interações de se orientarem em relação às exigências de validade que se assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicacional encontra os seus*

critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justiça normativa, veracidade subjetiva e coerência estética".

Habermas (1988a, p. 24-25) afirma que, sempre, ao fazermos uso da expressão racional, supomos uma estreita relação entre racionalidade e saber. Nesse caso, *"a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento ou com a aquisição de conhecimento que com a forma em que os sujeitos capazes da linguagem e da ação fazem uso do conhecimento."*

Para que se manifeste a racionalidade é essencial que o agente fundamente, em relação ao seu enunciado, uma pretensão de validade suscetível de crítica que possa ser aceita ou rejeitada, da mesma forma que na racionalidade da ação se torna essencial que o ator fundamente sua ação em um plano que implique a verdade para que possa realizar o fim desejado nas circunstâncias dadas.

A ação para ser racional de acordo com os fins, parte do princípio de que o agente da ação se orienta, exclusivamente, para a consecução de um objetivo global, suficientemente preciso conforme os fins estabelecidos, relevando a um segundo plano as conseqüências da ação para atingir o êxito proposto.

A uma ação assim orientada e considerada sob o aspecto da observância de regras técnicas de ação e da avaliação do grau de eficácia da sua intervenção em um estado físico, Habermas denomina de **ação instrumental**. Quando, porém, a ação se orienta de acordo com regras de escolha racional e se permite avaliar o grau de eficácia alcançado, com a finalidade de influir sobre as decisões de um oponente racional, a ação é denominada de **ação estratégica**.

Pressupostos do Mundo da Vida e do Mundo do Sistema

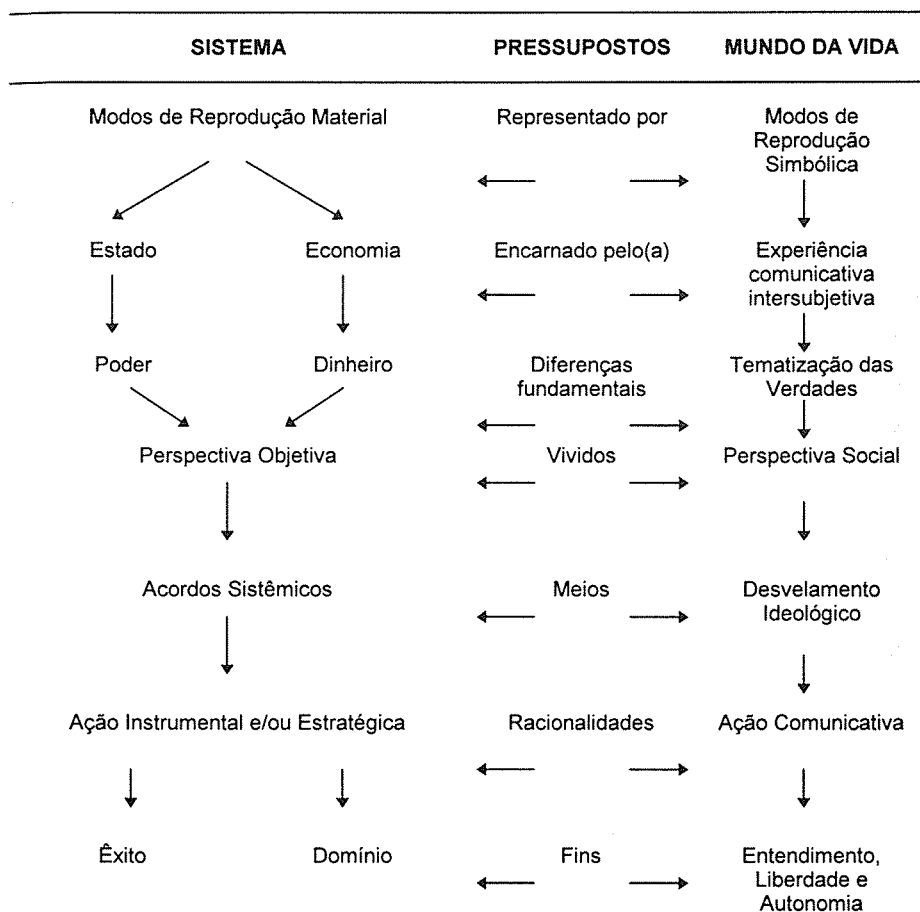


Figura 1 - Representação da teoria crítica de Sociedade de J. Habermas.

As ações instrumentais e estratégicas estão orientadas para o êxito e localizadas, basicamente, no mundo sistêmico, diferenciando-se quanto à condição de ser ou não uma ação social. Desta maneira, a ação

instrumental poderá estar associada à interação social, enquanto que a ação estratégica é uma ação social. Por outro lado, a **ação comunicativa**, segundo Habermas (1989 p 385), se opõe à ação estratégica, pelo fato de que "os agentes da ação não se orientam, fundamentalmente, para o êxito, mas sim para o entendimento".

Nesse sentido uma ação pode ser entendida como comunicativa quando os planos de ação dos agentes implicados se orientam mediante atos de entendimento. Na ação comunicativa, de acordo com Habermas (1988a, p 367) *"os participantes não se orientam, primeiramente, ao êxito; antes só perseguem fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação podem harmonizar-se, entre si, sobre a base de uma definição compartilhada da situação."*

O **entendimento**, portanto, torna-se o marco da ação comunicativa, devido ao fato de que somente pode se alcançar o êxito através da coordenação das ações.

No entanto, para se alcançar um **acordo** comunicativamente estabelecido necessário se torna uma base racional que, segundo Habermas (idem p. 368), não pode vir imposto por nenhuma das partes, seja instrumentalmente, seja estrategicamente. O acordo tem que se fundamentar por meio de convicções comuns.

O acordo, racionalmente motivado e alcançado entre os participantes, se mede (Habermas, 1988a, p. 110), através de pretensões de validade (verdade proposicional, legitimidade normativa e veracidade expressiva) suscetíveis de críticas, características das diversas categorias de um saber que encerram as manifestações ou emissões simbólicas.

Isso significa que, no cotidiano, com base no julgamento de uma ação entendida como não justa em suas normas, e/ou não verdadeira em seus fatos e/ou não autêntica em suas vivências inicia-se um processo argumentativo em que podem ser questionadas as verdades. Essas são

assumidas como falíveis podendo ser tematizadas não só em termos de meios, mas também, de seus fins.

Giddens (in Skinner, 1992, p. 162) explorando as idéias de Habermas evidencia a *"importância em se perceber que não existe uma forma única onde todo o saber pode ser moldado. O conhecimento pode ser revestido de três formas distintas, consoante os diferentes interesses que subjazem a sua formulação. Estes três interesses constitutivos do conhecimento correspondem, cada um deles, a um aspecto da sociedade humana (...). Todas as sociedades (...) desenvolvem intercâmbios com a natureza - esta relação envolve aquilo que Habermas designa genericamente por trabalho. (...) O estudo da interação pública gera o interesse pela compreensão do sentido, que constitui sempre preocupação primordial da hermenêutica. Por último, toda a sociedade humana desenvolve formas de poder ou de domínio. O terceiro interesse constitutivo do saber, o interesse pela emancipação, decorre da preocupação em conseguir uma autonomia de ação racional, livre de qualquer dominação"*, quer envolva a relação com o mundo do sistema, quer com o mundo da vida.

Habermas (1988b, p.196) busca associar o mundo da vida com o saber transmitido através da cultura, no qual a ação se apresenta como um processo onde o ator é, ao mesmo tempo, o que inicia o ato e produto das tradições da sociedade em que vive. Dessa maneira, o conceito cotidiano de mundo da vida é um *esquema de referência*, composto de evidências não tematizadas no qual se estabelece a base do processo comunicativo. O mundo da vida, no entanto, pode se apresentar sob a perspectiva dos participantes no qual o contexto se constitui em um horizonte da ação e na perspectiva do narrador, que utiliza o conceito sempre com uma finalidade cognitiva.

A ação comunicativa, dentro deste sistema referencial pode manter a tradição e renovar o saber cultural, promover a integração social e servir para a formação de personalidades. Habermas (1988b, p.196) considera que estes processos de reprodução cultural, integração social e socialização correspondem aos componentes estruturais do mundo da vida, representados pela cultura, pela sociedade e pela personalidade.

2 - A MODERNIDADE E UMA TEORIA CRÍTICA DE SOCIEDADE

Explorando racionalidades, interesses que orientam conhecimentos como base, Habermas (idem, p.196) propõe uma teoria crítica de sociedade simultaneamente como sistema e como mundo da vida, justificando para isto o fato de que "somente a noção de mundo da vida é insuficiente para incorporar todos os significados naturais".

O problema está, para Habermas (ibidem, p. 215), em como *"articular de forma satisfatória essas duas estratégias conceituadas caracterizadas pelas expressões sistema e mundo da vida"* que permite interpretar a sociedade um complexo, que se caracteriza simultaneamente como dois mundos: o mundo da vida, onde domina a ação comunicativa e o mundo do sistema, em que domina a ação instrumental e/ou estratégica.

Estes dois mundos em que se estrutura a sociedade moderna se interpenetram e, até certo ponto dependem um do outro. Esclarecendo esta relação entre sistema e mundo da vida, Stein(1992) destaca que **sistema sem mundo da vida é vazio e mundo da vida sem sistema é cego.**



Figura 2 - Teoria de Sociedade Moderna de J. Habermas

Habermas sustenta que a sociedade moderna, como nós a conhecemos, tende a se institucionalizar através desses dois sistemas: o econômico e o político. Nestes dois sistemas não predomina a linguagem como base para a ação comunicativa, mas sim, há o predomínio do dinheiro no sistema (ou subsistema) econômico, e do poder no sistema (ou subsistema) político. No Mundo da Vida se instaura a possibilidade da ação comunicativa.

De novo estes dois mundos se interpenetram; entretanto, quando há o predomínio do mundo do sistema instauram-se os processos de ideologização, seja via *colonização do mundo da vida*, seja via comunicação distorcida e o processo de comunicação via entendimento se perde como possibilidade de caminho para a liberdade e autonomização crítica e reflexiva.

Esta colonização do mundo da vida se dá, paulatinamente, pela invasão e domínio do mundo sistêmico, principalmente nas sociedades modernas onde as ações instrumental e/ou estratégica estão integradas nos subsistemas político e econômico, ou seja, segundo Habermas, onde

deveria haver uma ação comunicativa passa a existir uma ação instrumental, na qual os sujeitos da ação passam a agir de forma instrumental em vez da busca do entendimento e da argumentação.



Figura 3 - Representação do Domínio do Mundo do Sistema sobre o Mundo da Vida

Ao explorar as dimensões de racionalidade e os tipos de ações, instrumental, estratégica e comunicativa que estão contidas nas esferas do sistema e do mundo da vida, Habermas caracteriza a ação instrumental como o domínio do sistema no qual os sujeitos e/ou objetos são usados com relação a critérios de lucro, de dinheiro e de poder. Em quase todos os seus trabalhos, Habermas vê na sociedade moderna o uso do poder, da opressão, da violência, da coerção ilegalmente constituídos pela institucionalização da ação instrumental, domínio do sistema.

Segundo McCarthy (1987, p. 441-443), é precisamente a dissecação da esfera pública, o abandono da idéia de racionalizar o poder através da discussão pública, o que constitui o ponto de partida da crítica habermasiana da tecnologia e da ciência como ideologia. A transformação das questões práticas em questões técnicas legitima que essas questões

fiquem subtraídas da discussão pública e privem a esfera da opinião pública de sua função crítica. Habermas considera a repolitização do espaço da opinião pública como a tendência potencialmente mais crítica da sociedade capitalista contemporânea e mesmo das sociedades socialistas burocráticas.

Racionalidade
Emancipatória

- tematização de verdades
- desvelamento ideológico
- interesse na autonomia
- ampliação do espaço da esfera pública

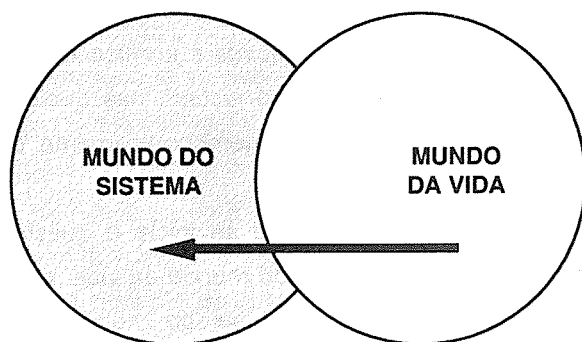


Figura 4 - Representação do predomínio do Mundo da Vida sobre o Sistema.

Do ponto de vista da ação comunicativa ela se opõe às ações instrumental e estratégica. A ação comunicativa atua, fundamentalmente, com o questionamento, com a possibilidade de que as verdades estabelecidas sejam colocadas temporariamente em suspensão, isto é, se suspende o que até então era tido como verdade absoluta. As verdades no caso da ação comunicativa devem ser consideradas falíveis e se pode, portanto, questioná-las.

4 - A MODERNIDADE E A COORDENAÇÃO DAS AÇÕES

O questionamento ou tematização dessas verdades, nesse caso, se dá a partir de seu desvelamento ideológico, ou seja, da clarificação dos

interesses que estão norteando os conhecimentos. O desvelar desses interesses, tornando-os transparentes, permite que se faça o questionamento das verdades estabelecidas, colocadas como verdadeiras. Este desvelar possibilita o questionar, o negociar, o renegociar via um processo argumentativo e reinstaurar a verdade. segundo Rouanet (1989, p. 26), em novas bases "*confirmando (mas também negando) os fatos apresentados como verdadeiros e justificando (mas também rejeitando) as normas estabelecidas como justas*", nas quais todos e cada um - como iguais diferenciados - têm democraticamente direito de expressão e de participação efetiva.

No instante em que se inicia o questionamento ou tematização dessas verdades, a partir do mundo da vida, em oposição e/ou em relação ao mundo do sistema, se sai do mundo da vida pela ocorrência da problematização de idéias e verdades e se entra no discurso que nada mais é do que a apresentação de argumentos acerca de verdades colocadas em suspensão ou aceitas como falíveis.

O **discurso** para Habermas tem que pressupor que exista uma verdade, verdade esta colocada temporariamente em suspensão. Esta verdade assim colocada é considerada falível para permitir o seu questionamento ou tematização. Estas verdades e conhecimentos colocados em suspensão no discurso podem vir a se constituir em vivências, fatos e normas. No paradigma habermasiano, as vivências pertencem ao **mundo subjetivo** dos agentes da ação, os fatos estão ligados ao **mundo objetivo** e as normas e leis ao **mundo social**.

Para que exista consistência na própria ação deve haver no processo de comunicação critérios de pretensão de validade dessas verdades, seja através das vivências, dos fatos ou das normas. Com relação a uma vivência há pretensão do tipo: aquilo que a pessoa diz é veraz e é autêntico? Para que se possa entrar, então, no discurso (que é

argumentativo) tem que, primeiro, pressupor que o agente da ação está sendo veraz e autêntico, que deve ser respeitado para que o ato da fala possa assumir uma dimensão argumentativa. A segunda condição, é de que o fato que está sendo apresentado e que representa o mundo objetivo seja uma verdade. E, por último, a norma que está sendo discutida tenha a condição de correção, de legitimidade e de justiça.

Assim, Habermas salienta que as vivências correspondem à **esfera da estética**, a verdade e os fatos à **esfera da ciência** e as normas à **esfera da ética**. Isto significa que em uma sociedade dita moderna em que a finalidade das ações seja na busca de uma autonomização destas esferas do mundo sistêmico, superando a lógica do lucro, do dinheiro e do poder, ela trará de forma explícita a superação de qualquer fundamentalismo, seja ele expresso via *domínio de um partido*, de uma *orientação religiosa* ou do *domínio exclusivo de uma lei*.

4 - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E O PARADIGMA DE HABERMAS

Algumas categorias orientam nossa reflexão e nosso trabalho sobre as contradições comunicativamente (Habermas, 1988b) com base na análise do que Habermas denomina de discurso advocatório e Rouanet (1989) chama de discurso simulado. Seriam explicitações capazes de propiciar, via argumentação, os interesses constitutivos do conhecimento em relação à ação da universidade brasileira, resgatando para compreensão e transformação as direções seguidas pelas universidades no seu cotidiano em relação a modernidade (Medeiros, 1992). (Ver Figura 5, que representam categorias de análise).

Os interesses e as racionalidades

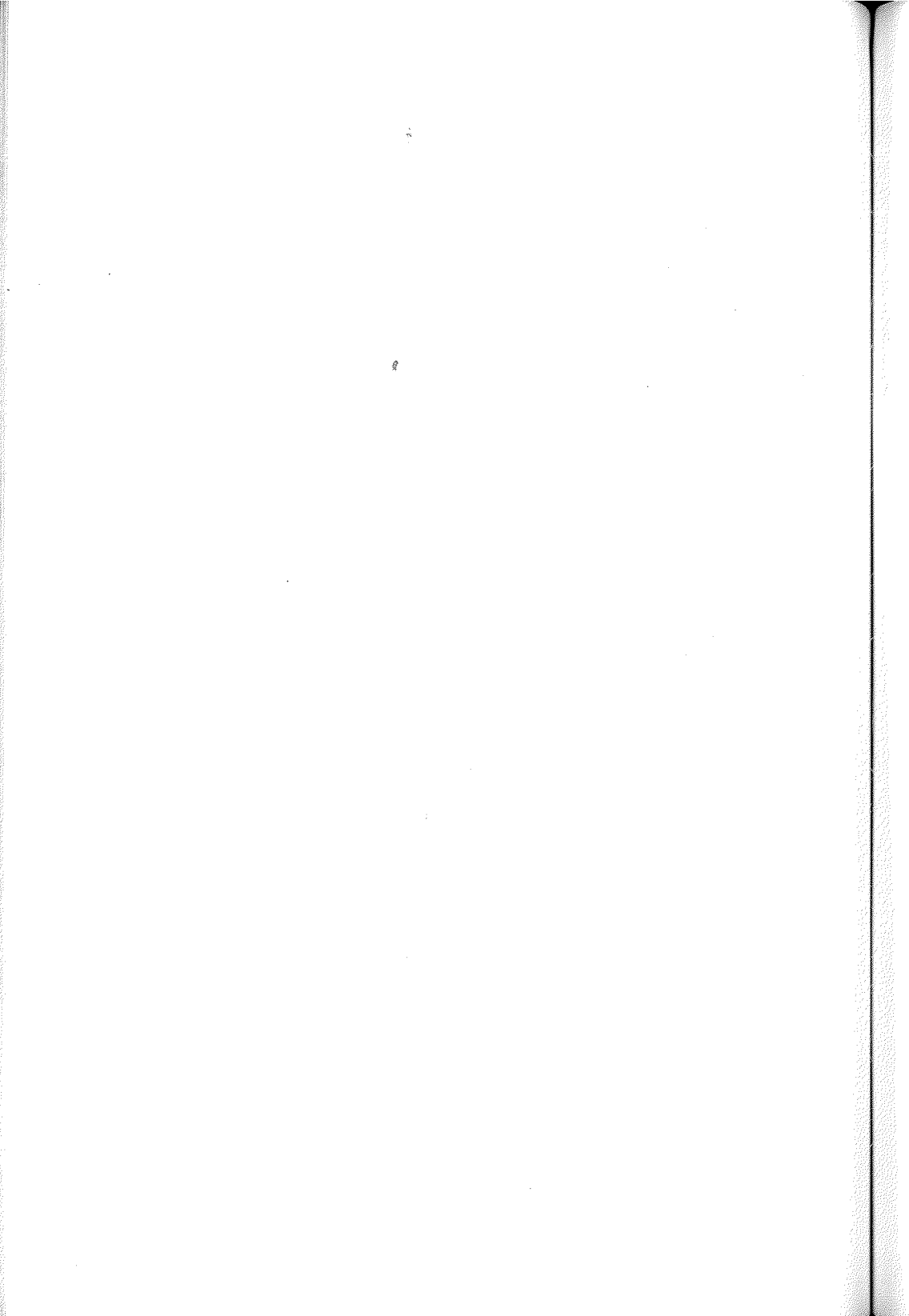
AÇÕES	INSTRUMENTAL	ESTRATÉGICA	COMUNICATIVA
Categorias	Interesse técnico	Interesse prático	Interesse emancipatório
1. Princípios	Controle e certeza	Domínio	Auto-reflexão
2. Fins	Êxito	Êxito	Entendimento
3. Ação	Eventualmente social	Social	Social
4. Paradigma	Sujeito-objeto	Sujeito-objeto	Sujeito-objeto
5. Esfera	Econômica e política	Econômica e política	Exp. com. intersubjetiva
6. Processo	Aceita dominação	Entende dominação	Questiona dominação
7. Abrangência	Historicidade linear	Historicidade do fato	Historicidade do concreto
8. Ideologia	Velamento ideológico	Entendimento de significado	Desvelamento
9. E. Público	Reduz espaço público	Reduz espaço público	Amplia espaço público

Figura 5. Representação das racionalidades e os três interesses norteadores do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- BUARQUE, Cristovam. Da modernidade técnica à modernidade ética: implicações na formação de professores. 40a Assembléia Mundial do International Council on Education for Teaching. R. de Janeiro: UFRJ, 19-23 julho, 1993. (Conferência)
- CASULLO, Nicolas (Coord). *El Debate modernidad-pós-modernidad*. Buenos Aires: Pantosur Editores, 1991.
- FREITAG, Bárbara. *A Teoria Crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GIANOTTI, José Arthur. Habermas: mão e contramão. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 31, 7-23, out. 1991.
- GIDDENS, Anthony. Jurgen Habermas. In: SKINNER (Dir). *As ciências*

- humanas e os seus grandes pensadores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I, Madrid: Taurus, 1988a.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Crítica de la razón funcionalista. Tomo II, Madrid: Taurus, 1988b.
- _____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- MEDEIROS, Gilberto Mucilo. *O processo de modernização da universidade brasileira: movimentos e tendências emancipatórias*. Projeto de doutorado em educação. PUCRS, P. Alegre: Curso de Pós Graduação em Educação, 1992
- McCARTHY, Thomas. *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 1987.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Ética iluminista e ética discursiva. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro: 98, jul./set., 1989.
- STEIN, Ernildo. Sistema e mundo vivido em Habermas. *Debatedor* na conferência de Bárbara Freitag. P. Alegre: SMED, jul., 1992.



**FORMAÇÃO DO EDUCADOR-ESPECIALISTA:
POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES EMERGENTES DA
CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA AVALIATIVA,
CRÍTICA-REFLEXIVA, COMO SUPORTE PARA O
PROCESSO EMANCIPATÓRIO SÓCIO-INDIVIDUAL¹**

Tereza Hoffmeister Lovate²

Maria Helena Klein³

Marilu Fontoura de Medeiros⁴

RESUMO

O presente trabalho consiste na descrição de uma experiência de pesquisa avaliativa e de configuração administrativo-pedagógica, vivida na FAGED/UFRGS durante a implantação do Curso de Formação de Especialistas em Educação. Tendo como suporte o processo dialógico fundado na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, a experiência privilegiou a participação num processo argumentativo que problematizava temas emergentes dos mundos Objetivo, Subjetivo e Social do curso. O processo vivido proporcionou resultados de naturezas distintas: (1) os que foram encontrados processualisticamente com os

¹ Reflexões produzidas a partir da pesquisa intitulada "Construindo um processo avaliativo pela via da ação comunicativa crítica e emancipatória: suas possibilidades no Curso de Formação em Especialistas de Educação", desenvolvida em colaboração UFRGS/PUCRS.

² Mestre em Educação. Professora Adjunto da FAGED/UFRGS.

³ Mestre em Educação. Professora Adjunto FAGED/UFRGS.

⁴ Doutora em Educação. Professora Titular na FAGED/PUCRS.

participantes - alunos e professores do Curso e referem-se à Comissão Coordenadora, à organização curricular, ao corpo docente e discente e à avaliação de aprendizagem e (2) os que foram acordados entre os pesquisadores e referem-se à possibilidade de aplicação e vivência do processo argumentativo. A partir dos resultados encontrados, o trabalho oferece uma reflexão em torno da reconceptualização da formação do Educador Especialista, fundada nos referenciais teórico-práticos da pesquisa. O interesse maior do processo é compartilhar a experiência num diálogo público com outros educadores interessados em negociar o significado das pretensões de Verdades encontradas ao longo do processo.

1 - O PRESSUPOSTO TEÓRICO-PRÁTICO DA PROPOSTA AVALIATIVA

O trabalho traz a reflexão de uma clivagem operada na esfera da administração e da pesquisa, qual seja:

1 - o acompanhamento e avaliação da situação e perspectivas do curso como projeto e em relação ao defendido pela instituição proponente e promotora;

2 - a construção, a prática sócio-individual e a análise de um processo de avaliação fundado no paradigma emancipatório, crítico e reflexivo, de Jürgen Habermas;

3 - a análise do quanto da teoria crítica de sociedade, contida na proposta de uma ação que contempla a construção sócio-individual do processo argumentativo contribui, na prática, para a formação do educador-especialista no sentido da emancipação e da liberdade intersubjetiva.

O tripé - *processo dialógico* - *ação administrativa e construção e vivência* de um *processo avaliativo*, se assume como essencialmente político uma vez que pressupõe - seja nas diversificadas frentes da

pesquisa, seja no refletir das ações do curso - a busca de uma forma específica de interação, via processo argumentativo, caracterizada pela presença de uma multiplicidade de interlocutores no amplo espectro das esferas do curso. Esse processo político e interativo objetiva propor normas e/ou fatos, discuti-los, revê-los, refutá-los, dentro ou fora do sistema institucional existente. Meios e fins podem ser desvelados ideologicamente na medida em que não correspondam a critérios de pretensão de validade.

Nessa moldura, qualquer verdade merece ser encarada como falível, expressa no campo das esferas das vivências, dos fatos como verdades objetivas ou da esfera das normas, da mesma forma qualquer sujeito, membro do grupo, pela condição de simetria de fala, se qualifica para fazer valer a falibilidade das verdades. A ausência de violência simbólica e a presença da moldura argumentativa são, assim, na nossa perspectiva de pesquisadores, condições mínimas para a existência dessa comunicação política, base de ações democráticas e emancipatórias. (Rouanet, 1987, p 292)

A pesquisa foi desenvolvida durante a implementação do projeto de "curso de especialização para habilitação de especialistas em **Administração da Educação, Supervisão da Educação e Orientação Educacional**" num processo interativo entre teoria e prática. O curso em questão, diferentemente dos demais, caracteriza-se pelo oferecimento de uma habilitação profissional em nível de pós-graduação "lato sensu"; ao mesmo tempo, privilegia um processo de conscientização, com vistas à transformação social comprometida e engajada.

Organizado em quatro semestres, o curso tem sua proposta mediatizada por um currículo concretizado em situações problemáticas da educação brasileira, representando *"o comprometimento com a situação concreta e histórica do povo brasileiro, num processo de construção da democracia, entendida como poder do povo, na direção ou na luta pela*

direção de seus próprios caminhos, com a construção de um saber individual e coletivo que se relaciona com os modos de existência e transformação da sociedade, necessários à emancipação da maioria da população brasileira, e com o ensino crítico, mediatizado pelo mundo, calcado na análise de problemas reais, concretos e históricos. Visa como ponto fundamental na preparação do educador a compreensão das relações que se estabelecem entre as esferas do político, do social, do econômico, do educacional, do cultural e do científico, como determinantes das condições micro e macro educacionais". (Projeto do Curso, UFRGS/FACED, 1988).

Foi sobre esta proposta e sua prática que, inicialmente, nos debruçamos, com vistas à construção de um projeto de pesquisa-avaliativo.

A literatura tradicional na área de avaliação educacional oferece vários modelos que ajudam a planejar um estudo avaliatório, com seqüências e metodologias próprias, para julgarem o mérito de iniciativas educacionais. Em quase todos, no entanto, o fenômeno sob estudo é visto como objeto a ser conhecido pelo avaliador de forma determinística e a dinâmica do real é submetida a um esquema de simplificação. Seja em modelos que enfatizem, em suas análises, dados quantitativos do qual o modelo de Stufflebeam (1976) é um representante - seja em modelos que dão ênfase a procedimentos descritivos para análises qualitativas - como os de Stake (1967) e o de Parlett e Hamilton (1972) - nenhum privilegia o "entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir" (Habermas, 1987b).

Uma busca semelhante a que pretendíamos implementar foi desenvolvida por Saul (1988), centrada em princípios de avaliação democrática, de crítica institucional, de criação coletiva e da pesquisa participante. Entretanto, ressaltados os méritos da proposta da autora ao oportunizar o avanço em direção a uma avaliação emancipatória, sentimos

que esta modalidade não contemplava toda a complexidade de fatores em seu ir-e-vir e em sua condição sócio-individual centrada no processo argumentativo, intersubjetivamente construído.

Entendíamos, também, que as formas tradicionais de execução de avaliações educacionais acionam uma racionalidade centrada num sujeito que *"encontra suas medidas em critérios de verdade do conhecimento de objetos e do sucesso no domínio sobre objetos e coisas"* (Siebeneichler, 1989, p 176). Nesse caso, a relação entre sujeitos fica limitada por uma racionalidade que desloca tudo que não seja fundamentado na objetividade dos fatos. Em nome de uma razão assim definida, cria-se normas e regras que, pouco ou nada tem a ver com a sociedade concreta (Habermas, 1987, a).

Um conceito de racionalidade que privilegia, além do aspecto objetivo, as esferas subjetiva e normativa da razão humana atendia ao que acreditávamos poder viver no processo avaliativo. O conceito de **racionalidade comunicativa** proposto por Habermas (1989, a) oferecia esta possibilidade: serão racionais não só as proposições que correspondam à verdade objetiva dos fatos, mas as que sejam construídas por sujeitos que interajam nas esferas **objetiva** dos fatos, **subjetiva** das vivências e **normativa** das leis. Emerge aqui uma possibilidade de verdade, fundada em níveis de consciência do grupo, desde que correspondam as dimensões de falibilidade da verdade proposicional, da justeza normativa, da veracidade subjetiva e da coerência estética. (Habermas, 1990, b). Somente uma razão humana assim vivida proporciona as bases e vivências do esclarecimento humano em suas possibilidades de construção do processo de emancipação.

Habermas (1993, p. 99) afirma que *"desde o final do século XVIII, quando Kant falou da saída do homem de sua **culposa minoridade**, os conceitos tais como **esclarecimento** e **emancipação** referem-se a*

*processos nos quais a gente experimenta em si mesmo como se transforma quando aprende a se comportar racionalmente sob pontos de vista formais. Esclarecimento (Auf-klärung) é um reflexo da auto-experiência no decurso de processos de aprendizagem. Emancipação tem a ver com libertação em relação a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da causalidade da natureza ou das limitações do próprio entendimento, derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade, mesmo que tenhamos **caído** nelas por pura ilusão. A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia".*

O significado de emancipação nos oferecia, assim, a possibilidade de uma revisão e explicitação do significado de que, em Saul, é somente vislumbrado. Em Habermas, é efetivado pela possibilidade de inserção de todos agentes da fala num processo aberto à discussão e à reflexão crítica, vivido de modo a construir com os participantes do processo a força esclarecedora e emancipatória para desvelar o que é determinado ideologicamente.

A distinção entre crítica dogmática - que oprime a quem é criticado - e crítica dialética - que liberta quem critica e quem é criticado - pareceu-nos fundamental para a compreensão de uma participação verdadeiramente libertadora. Enquanto a crítica dogmática procura impor ao que é criticado a própria visão, sempre exterior ao objeto criticado, a crítica dialética *"debruça-se sobre o que vai ser criticado e recebe do objeto, no momento da crítica, impulsos do pensamento que nascem precisamente de suas brechas e contradições. Aos olhos da crítica dialética, as contradições não constituem indícios de fraqueza de pensamento do autor tratado, mas indicadores de que um determinado problema ainda não foi resolvido definitivamente ou que está encoberto."* (Siebeneichler, 1989, p 27),

Em um movimento dialógico, a crítica dialética pressupõe o exercício de uma racionalidade que busca, num movimento de ação-reflexão-ação a verdade das proposições, a correção das normas e autenticidades subjetiva das vivências.

E, nesse sentido, temos presente que "usar" um tipo ou outro de racionalidade nas ações humanas não é indiferente para o benefício social. (Habermas, 1982)

A racionalidade pressupõe um conceito fundamental em Habermas, qual seja o de interesses orientadores do conhecimento. O uso de qualquer conhecimento está condicionado a um interesse, nem sempre explícito até para o próprio sujeito da ação. Nesses termos, cabe-nos na análise das ações explicitar/desvelar os nexos existentes entre **teoria e prática**, clarificando o real interesse orientador da racionalidade e, conseqüentemente, da ação.

Assim, o conhecimento e o reconhecimento de como acontece a ação comunicativa no mundo cotidiano contrapõe-se a dois outros tipos de ação: a **instrumental** e a **estratégica**. A primeira - instrumental - está presente quando se consideram a observância de regras e se avaliam graus de sucesso, com a finalidade de ganhos individuais. A competência se esgota no ajustamento dos meios aos fins, correndo-se o risco de serem calculados de forma técnica os resultados do esforço (Habermas, 1987, b)

A segunda - **ação estratégica** - envolve, além da escolha "racional" das regras, a avaliação do grau de influência sobre as decisões de um oponente racional. Abre espaço para as gratificações, ameaças, persuasão, sugestão ou engano. Um acordo com essa gênese não tem valor intersubjetivo do ponto de vista da construção de espaços públicos, fundamental à democracia.

Como já afirmou Habermas (1990, a, p 72) "*uma vez que o agir*

comunicativo depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, ele deve preencher condições rigorosas. Os atores participantes tentam definir **cooperativamente** (grifo do autor) os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um **mundo da vida compartilhado** e na base de **interpretações** comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos da definição da situação e da escolha dos fins, assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem através **de processos de entendimento**. (grifo do autor). O entendimento através da linguagem funciona da seguinte maneira: os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações da fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força ilocucionária quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumento."

Segundo Habermas, no jogo dessas interações, as sociedades modernas pressupõem a existência de dois mundos, quais sejam: **o mundo do sistema e o mundo vivido** (ou mundo da vida, como alguns traduzem *Lebenswelt*). Esses dois mundos mantêm uma relação de coexistência e, em certa medida, de complementação entre um e outro. O mundo do sistema representa a ótica do capital, o local privilegiado para as ações fundadas na busca do êxito, do domínio. São expressões do mundo do sistema as ações técnica-instrumental e estratégicas, com suas respectivas racionalidades. Quando há o domínio dessa esfera, ou seja, sistêmico, detectamos o uso ideológico, via colonização do mundo vivido, velando e mascarando os fatores de dominação, de contradição e de obstrução do processo de construção coletiva da liberdade e de emancipação. O desvelamento público ideológico, a tematização das

verdades constituem-se no espaço contra-ideológico, capaz de impedir que sujeitos e grupos sejam usados técnica ou estrategicamente.

E é desse processo político que emerge a condição do **espaço público**, local por excelência da palavra, no qual se supõe estruturas de consciência capazes de transcender seus próprios limites, abrindo-se para os pontos de vista de todos os participantes do processo comunicativo, concretizados pelo descentramento. A capacidade de descentramento, defendida e encontrada nos estudos de Piaget e de Kohlberg, constituem-se em condição essencial para ação cooperativa.

Esse espaço público propicia a moldura argumentativa para pretensão de validade das verdades democraticamente postadas. Mas, como diz Rouanet, (1987, p 306) *"não se trata, como na cidade-estado, de uma democracia que se define pelo que ela exclui (...) nem como nas democracias populares, de uma fórmula para legitimar a dominação pelos aparelhos. Nem, finalmente, de uma semidemocracia, moldura liberal enquadrando todos os autoritarismos (...). É uma democracia capaz de assegurar, no sentido mais preciso, a liberdade de opinião, fórmula consagrada que agora recebe uma significação absolutamente literal. Se a opinião é a essência da democracia, esta é essencial para assegurar a opinião. A democracia não é o reino da opinião verídica, mas da opinião tout court; cenário em que se encontram todos os interlocutores, e que proporciona as condições formais para que os interesses gerais, confrontando-se com os particulares, sejam capazes de produzir opiniões verdadeiras"*.

Nesse sentido, o processo avaliativo construído pela equipe de pesquisa, tem como pressupostos teórico-metodológicos, fundados nos princípios habermasianos: - a busca de uma **comunidade de comunicação** com o intuito de **tematizar, questionar vivências, fatos e/ou normas** na perspectiva de fala que inclua o "eu", o "tu" e o "outro"; - a

inclusão de **"todos e de cada um"** em espaços públicos como condição da construção, consolidação e aperfeiçoamento da democracia; - aceitação dos contrários e da diferença no **espaço público** para o embate no uso do conhecimento; - valor do **discurso argumentativo** e da não violência; - o **desvelamento ideológico** das contradições como desocultamento do ilegítimo, do inautêntico e do não verdadeiro; - a assunção da reflexão não só como monólogo reflexivo, mas como reflexão com o outro, numa ação descentrada; - **crítica dialética** em oposição à crítica dogmática; - a condição da **construção sócio-individual da liberdade** como base e resultado do processo **emancipatório, autônomo, crítico e reflexivo**.

2 - O TEÓRICO-PRÁTICO E SUA DIMENSÃO METODOLÓGICA

A forma específica de interação, via argumentação, que buscamos adotar e investigar na pesquisa, caracteriza-se pela presença de uma multiplicidade de interlocutores que buscam, juntos, pela prática da palavra, tornar transparentes os contextos externos e internos da dominação ilegítima e encontrar verdades nos mundos factual, social e subjetivo, com vistas a um mundo legitimado pela própria dinâmica de busca de verdades na qual meios e fins sejam questionados quando não se mostrarem legítimos. **Emancipação, reflexão crítica e desvelamento ideológico** estão assim indissociavelmente ligados.

Ficava claro para nós que a reflexão crítica só é emancipatória quando feita através de uma fala dirigida ao entendimento, numa relação direta entre pensar e fazer, expressando nexos entre teoria e prática.

2.1 - Atos da fala como unidade de análise das ações

Nossa intenção ao reunir alunos, professores e coordenação como

sujeitos falantes, com direito a serem ouvidos e a influenciarem o processo de mudança, foi uma forma de oportunizar a vivência da ação comunicativa. Apoiava nossa convicção a idéia de que sempre que *"um sujeito realiza um ato de fala e outros sujeitos tomam posição com relação a este ato, ambos entram num relação interpessoal, numa comunidade comunicativa"* (Siebeneichler, 89, p 62), o que nos propiciou a base para a adoção de atos da fala como categoria da análise das ações que se pretendiam intersubjetivas.

É o ato da fala que possibilita a ação social-comunicativa entre sujeitos que se relacionam, sujeitos capazes de falar e de agir. É definido como *"a seqüência verbal menor nas emissões de um falante que, em um contexto de comunicação, resulta tanto inteligível como aceitável para, pelo menos, outro sujeito capaz de linguagem e ação"* (Habermas, 1989, b, p 172).

Esses atos de fala pressupõem critérios de argumentação discursiva, implicando numa distribuição simétrica de chances de prática da palavra que se fundam em cinco postulados, como bases para o processo democrático:

- **postulado de igualdade/simetria⁵ comunicativa**: todos os possíveis participantes do discurso argumentativo necessitam **igual chance de usar atos de fala comunicativos**; - **postulado de igualdade de fala**: todos os participantes do discurso têm a mesma chance de proceder a interpretações, fazer asserções, recomendações, explicações e

⁵ Vale dizer que "simetria de condições" pressupõe que todos os participantes de uma ação ou de uma comunidade de relações tenham condições de voz e de serem ouvidos como pares, mesmo que diferenciados. Não importa a diferenciação do saber, mas sim a existência de uma competência comunicacional diferente da meramente lingüística. Sem a capacidade de ouvir e considerar o outro não há a possibilidade de democracia e de liberdade.

justificações, bem como de problematizar **pretensões de validade**; - **postulado de veracidade e sinceridade**: os falantes aceitos no discurso possuem a mesma chance de utilizar atos da fala capazes de expressar idéias, sentimentos e intenções pessoais que sejam **verazes**; - **postulado de verdade**: os falantes aceitos no discurso têm a mesma chance de utilizar atos de fala capazes de expressar idéias, conhecimentos, fatos que sejam verdadeiros (analisados também em sua falibilidade); - **postulado de correção de normas**: no discurso, os agentes têm igual chance de empregar atos de fala que expressem opor-se, permitir e proibir, fazer e retirar promessas, que possam ou não ser justas .

Uma ação de pesquisa orientada nesta direção traz em seu aporte a valoração do que é dito, dos silêncios, das ações que podem promover o entendimento e a construção de uma nova realidade, com apoio numa relação intersubjetiva de enfrentamento de dissensos e de pontos comuns, visando a alcançar níveis de consenso racional e dialeticamente determinados, em sua dinâmica e possibilidades, sem a presença da coerção, coação, persuasão .

*"Vistos na perspectiva dos participantes, os dois mecanismos, o do entendimento motivador da convicção e o da "influenciação" via coerção, coação, persuasão, que induz no comportamento, excluem-se mutuamente. Ações da fala não podem ser realizadas com a dupla intenção de chegar a um acordo com um destinatário sobre algo e, ao mesmo tempo, produzir algo nele, de modo "causal ". Na perspectiva de falantes e ouvintes, um acordo não pode ser imposto de fora e nem ser forçado por uma das partes - seja através da intervenção direta na situação da ação, seja, indiretamente, através de uma influência calculada sobre os enfoques proposicionais de um oponente. Aquilo que se obtém **visivelmente** (grifo do autor) através de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições*

sob as quais as forças ilocucionárias despertam convicções e geram contatos". (Habermas, 1990 , p 70-11).

A proposta pedagógica do curso, nessa perspectiva, foi vista na sua parcialidade/totalidade e temas polêmicos foram analisados e avaliados sob óticas diferenciadas, num espaço de não coerção e não violência, mas de enfrentamento, via diálogo e desvelamento da coerção e violência presentes. O processo avaliativo foi acontecendo, basicamente, durante discursos argumentativos, nos quais o mundo do curso era problematizado e refletido e onde eram colocadas em discussão as pretensões de validade erguidas quanto às vivências subjetivas, aos fatos tidos como verdadeiros (ou não) e as normas percebidas como justas/ilegítimas.

2.2 - Questionamentos emergentes da racionalidade orientadora da pesquisa

Algumas questões foram propostas no sentido de abrir espaço para que o processo fosse desvelado podendo contemplar duas direções: respeitar o ambiente e o contexto em que o fenômeno se desenvolveu e, ao mesmo tempo, captar e negociar os significados que alunos e professores estavam atribuindo às práticas pedagógicas em sua relação dialógica entre teoria e prática. Durante o processo, pareceu-nos indispensável um estudo orientado pelos seguintes objetivos: 1 - Avaliar o Curso de Especialistas em Educação nas dimensões (a) de sua implementação; (b) de compreensão da formação do educador-especialista na proposta político-pedagógica da FAGED/UFRGS; e, (c) de sua própria práxis pedagógica. 2 - Verificar se a formação do educador, tal como proposta no curso é capaz de redefinir a prática pedagógica do especialista. 3 - Oferecer opções de melhorias concretas e viáveis para os próximos cursos (resultantes de verdades consensuais, às quais o grupo chegasse). 4 - Analisar o quanto a

vivência da ação comunicativa foi capaz de influenciar a práxis do curso, trazendo resultados significativos na formação do educador-especialista. 5 - Apontar caminhos e rumos na formação do educador-especialista no sentido da emancipação na trilha do esclarecimento.

A tematização das questões ocorreu em seminários, com alunos, reuniões com professores, durante leituras de relatórios de estágio e a partir de dados coletados formal² e informalmente, que foram usadas como expressões dos mundos Objetivo, Subjetivo e Normativo, cujos significados eram negociados durante os discursos argumentativos reais e/ou simulados.

3 - A CONSTRUÇÃO SÓCIO-INDIVIDUAL QUE FOI SENDO GESTADA NO CURSO COMO EXPRESSÃO E LUTA PELA EMANCIPAÇÃO

Nos momentos em que se buscou viver o agir comunicativo descrito na pesquisa, surgiram pretensões de verdades que ensejaram decisões de modificações, também podem ser expostas a um novo processo de validação, via discurso argumentativo e questionamento de validades estabelecidas. Essas pretensões de validade representam resultados de atos de fala, no qual o respeito ao outro é condição fundamental e cuja ação entre contrários é esperada no sentido da busca do desvelamento ideológico, com vistas à construção de uma realidade mais legítima e autônoma. Representou um caminho a ser percorrido no dia-a-dia em direção ao crescimento de sujeitos, em ações intersubjetivas, na direção da ampliação da capacidade argumentativa (sem coerção, punição, manipulação ou doutrinação) de cada um e de todos.

Os resultados, refletidos processualisticamente, apresentam-se como oriundos de naturezas distintas. Os primeiros caracterizam-se por

serem pretensões de verdade originadas da pretensão de uso de discursos argumentativos, expressas pelos participantes ao problematizarem os temas do curso. Os demais constituem interpretações originadas nas interações argumentativas entre os pesquisadores no caminhar histórico do processo de investigação.

Relacionamos, a seguir, algumas pretensões de verdades (resultados sobre o curso) contextualizadas no relatório de pesquisa: - **mudanças na carga horária** de algumas disciplinas (redução/aumento) com modificação de conteúdos de fins e criação de novas disciplinas; - **evidência**, pela análise de relatórios de estágio, de sinais de **vivências interativas**, possibilitando perceber que alguns alunos caminharam rumo a uma prática assentada na busca de entendimento entre sujeitos, com vistas à perspectiva da intersubjetividade; da mesma forma, igualmente relevante, alguns dos alunos evidenciaram a luta por uma proposta não só de entendimentos da realidade, mas de mobilização para a sua transformação social. Isto evidenciava dissociação entre **o que era proclamado e o que era vivido**: o discurso da prática transformadora não vinha acompanhado de uma prática de sala de aula transformadora, dialógica e crítica; - **sentimento de "isolacionismo"** experimentado por alguns alunos decorrente da ampliação de consciência que foi sendo percebido no curso e que não encontrava "eco" na realidade das escolas; - a grande maioria dos alunos conseguiu estabelecer relações mais orgânicas entre a prática e a teoria ficaram principalmente ao final do 2º semestre e ao longo dos 3º e 4º e nos relatórios de estágio mostrando sua capacidade de fazer uma leitura de mundo com um referencial crítico; - avaliação do rendimento dos alunos foi prejudicada, em seu papel formativo, pela distância entre as entregas de tarefas e seu retorno; - o trabalho da comissão coordenadora foi afetado pelo rodízio e absenteísmo das pessoas que integravam o processo de tomada de decisão; - a

diminuição da participação dos professores mais titulados, à medida em que o curso se aproxima do final, quando a prática se torna intensa por ocasião do estágio.

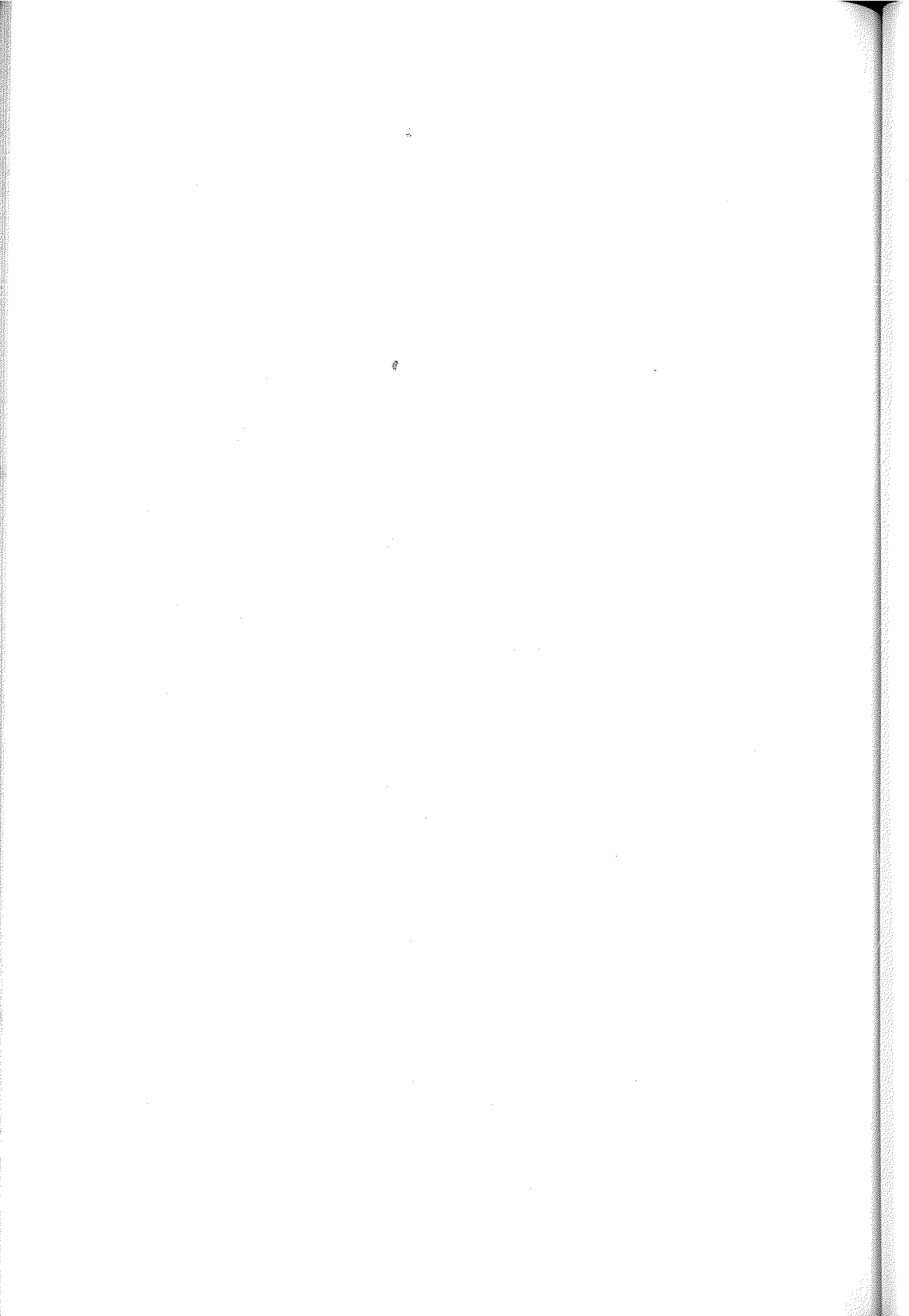
Entre os resultados processualisticamente acordados entre os pesquisadores foram aceitos, em suas pretensões de verdade: - a possibilidade de complementação, soluções e esclarecimentos de intenções obscuras na totalidade do curso, o que seria inviável se a relação entre os participantes fosse de contrários irreconciliáveis. Nesse processo, onde falante e ouvinte se encontraram, foi possível acontecer entendimentos para a melhoria do cotidiano do curso, tais como na estruturação e inclusão de disciplinas, no questionamento avaliativo, sem redundar na "ditadura da mediocridade"; - a instalação de um processo de troca acadêmica, de opiniões defensáveis via argumentação, tanto por parte dos alunos como de professores e da coordenação. Entretanto, detectamos que, na aproximação entre objetivos e práxis do curso, muitas vezes, foi possível desvelar ideologias subjacentes, embora não o suficiente para a reconstrução de uma nova totalidade; - a relevância e significado do curso como uma das poucas alternativas viáveis de potencializar na prática a proposta teórico-prática e transformação social do especialista em educação no concreto da realidade material nas áreas de Administração, Orientação e Supervisão; - a constatação de uma especificidade a ser respeitada e resguardada na formação de cada especialista trabalhada no curso em função das condições sócio-histórico concretas evidenciadas nas escolas e instituições: esta especificidade só se efetiva se nela estiver embutida a dimensão de totalidade, de compromisso social, de transformação das condições materiais; - a consciência de que o discurso como fala (e não só como tematização de verdades) explicita o que realmente se deseja, se enfatiza na prática e, conseqüentemente na teoria; assim, a desconexão ou contradição entre teoria e prática se mostrou falaciosa, pois os alunos verbalizaram que somos o que fazemos e exigimos e não o que falamos.

4 - À GUISA DE CONCLUSÃO: PENSANDO E EXPLICITANDO A RECONCEPTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR/ESPECIALISTA

Finalmente, tentar uma alteração paradigmática para analisar a formação do educador-especialista, na perspectiva da transformação social constitui um desafio emergente, capaz de produzir modificações no desenvolvimento de competências requeridas à prática pedagógica desses profissionais, no cenário da escola, da comunidade e da sociedade.

A perspectiva pensada, atinge não só a moldura institucional, mas principalmente as condições de ação do corpo docente que se envolve no curso. Docentes do curso seriam aqueles que tivessem disponibilidade e aceitassem o desafio de trabalhar engajados numa PEDAGOGIA DO ENTENDIMENTO INTERSUBJETIVO. Nesse contexto, acredita-se poder-se-ia viver um verdadeiro processo de trocas acadêmicas de opiniões defensáveis, pela via da argumentação, tanto por parte dos alunos, quanto de professores e coordenação do curso, criando um clima propício a uma "comunidade de comunicação" na direção da FORMAÇÃO AUTÔNOMA E EMANCIPADA. Assim, trocas e acordos estariam sendo estabelecidos quanto ao currículo como um todo, sem perda da qualidade ou da autonomia de todos e de cada um. O ambiente de ação comunicativa, então constituído, estaria favorecendo a emergência das especificidades de conhecimentos, fazendo elos e conexões com as dimensões de totalidade, explicitando com maior nitidez a rede e o uso dos conhecimentos presentes.

Os interesses condutores de conhecimentos orientadores da ação docente, no desenvolvimento curricular, seriam aqueles comprometidos com a mudança e transformação social, construídos via AÇÃO



- _____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Tauros, 1987 b, I e II.
- _____. *Técnica e ciência como ideologia*. Porto: Edições Setenta, 1987a.
- _____. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989 a.
- _____. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y studios previos*. Madrid: Ediciones Catedra, 1989 b.
- _____. *Pensamento Pós-Metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990, a.
- _____. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa, Dom Quixote, 1990, b.
- _____. *La necesidad de revisión de izquierda*. Madrid: Tecnos, 1991, c.
- _____. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n. 94, 1993.
- _____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. In: STEIN, Ernildo e De BONI, Luis A. (Orgs) *Dialética e liberdade*. Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, Porto Alegre. Ed. UFRGS, 1993.
- MCCARTHY, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid.
- MEDEIROS, Marilu Fontoura de. *Anotações introdutórias com vistas ao entendimento da Teoria da Ação comunicativa de Jürgen Habermas*. PG/ Educação, Porto Alegre, UFRGS, 1990 (mimeo).
- MEDEIROS, Gilberto Mucilo de. *O processo de modernização da universidade brasileira: movimentos, tendências: superações* (Proposta de tese), Porto Alegre, PUC/RS, Curso de Doutorado, 1993.
- PARLETT, M. & HAMILTON, O. *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. University of Edinburg, 1972.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *A razão cativa*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- _____. Ética iluminista e ética discursiva. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, 98: 23-78, jul./set., 1989.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de*

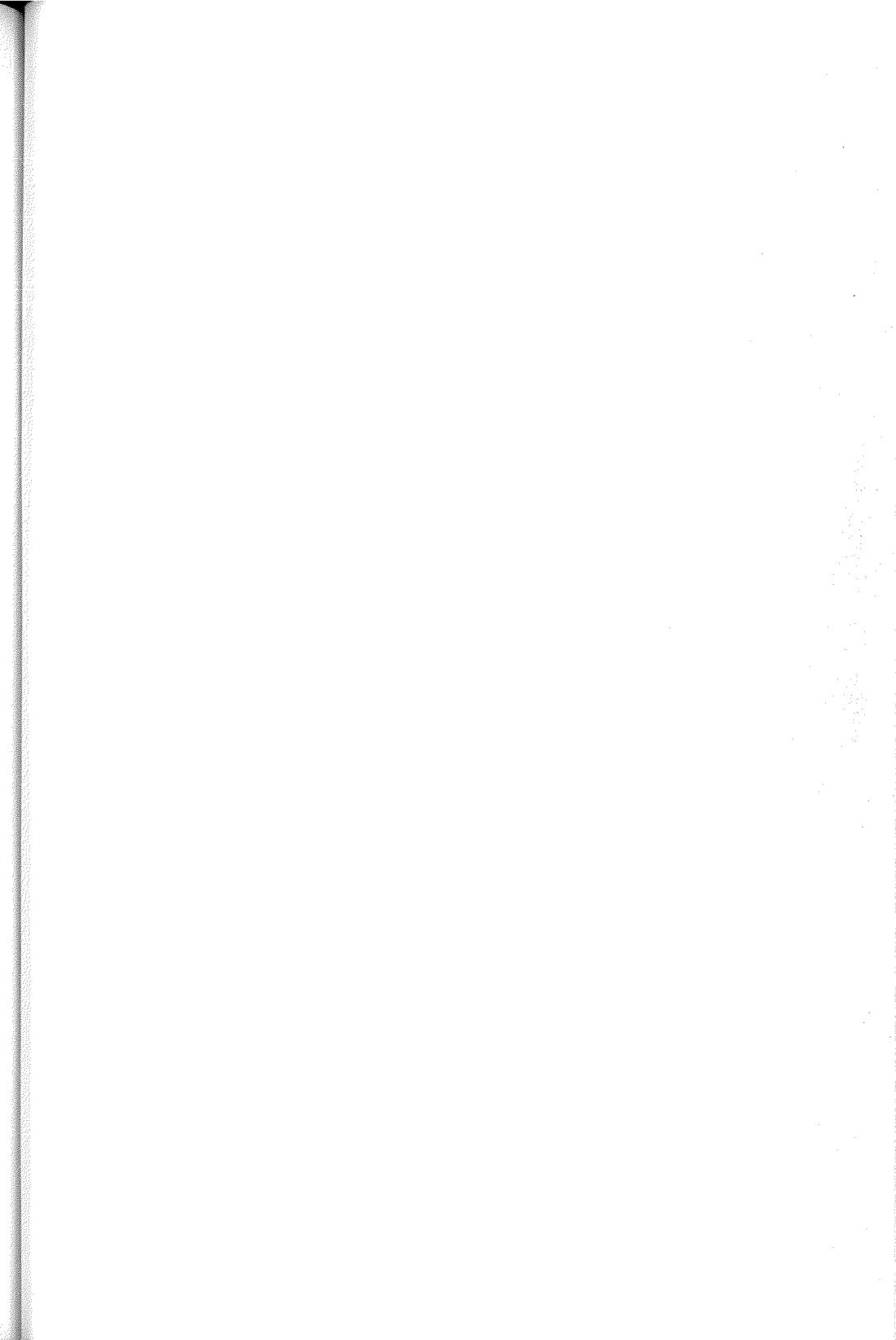
avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez.

SIEBENEICHLER, Flávio B. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1989.

_____. Encontros e desencontros no caminho da interdisciplinaridade: C. Gusdorf & J. Habermas: 60 anos. R.J., Tempo Brasileiro, 1989.

STAKE, R. The contenance of educational evaluation. *Teachers Cllege Record*. 523-40, 1969.

STUFFLEBEAN, D. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In: BASTOS, Paixão & MESSIK (Orgs.) *Avaliação Educacional II. Perspectivas, procedimentos e...* Rio de Janeiro: Vozes, 1976.



3

2

ELEIÇÕES DE DIRETORES NA ESCOLA PÚBLICA¹

Vitor Henrique Paro²

RESUMO

A forma de escolha do diretor da escola e sua conseqüente atuação são determinantes da forma como a escola se estrutura e, principalmente, dos obstáculos e perspectivas da participação dos usuários. Após criticar a escolha por nomeação pura e simples pela autoridade estatal, aponta vantagens e limitações da escolha por concurso público. Explicita a importância do pedagógico e do político, além dos pré-requisitos e conhecimentos de natureza especificamente administrativa. O processo de democratização da vida social implica o controle democrático do Estado por parte da população. A eleição do diretor precisa ser articulada com outros processos de seleção, com outros condicionantes institucionais de participação e com outros fatores internos e externos à escola. O texto conclui destacando aspectos a serem considerados na institucionalização e implementação do provimento do cargo de diretor via eleição.

Em recente pesquisa de cunho etnográfico (PARO, 1991), realizada em escola de 1o grau da rede pública estadual paulista, que teve por objetivo identificar os obstáculos e perspectivas que se apresentam à participação dos usuários na gestão da escola pública, uma das constatações que faço é a de que entre os determinantes imediatos dessa

¹ Este trabalho é parte do projeto de pesquisa "Eleições de diretores de escola de 1º e 2º Graus: estudo comparativo", com pequenas modificações, a fim de adaptá-lo ao propósito de discussão no XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação.

² Professor da Faculdade de Educação da USP

participação - ao lado de outros importantes condicionantes presentes tanto na unidade escolar quanto fora dela - estão aqueles que identifiquei como condicionantes institucionais. Tais condicionantes dizem respeito à forma como a escola se estrutura internamente em termos da distribuição do poder e da autoridade na gestão do trabalho e das relações que aí se dão. A esse respeito, ganha destaque o papel reservado ao diretor de escola, como autoridade máxima na instituição escolar. Na teia de relações e normas que se estabelecem para o exercício de suas atribuições e competências, não deixa de ser das mais importantes a maneira como esse profissional é investido de suas funções na "chefia" da escola.

Trata-se aqui de reconhecer que a forma como é escolhido o diretor tem papel relevante - ao lado de múltiplos outros fatores - seja na maneira como tal personagem se comportará na condução de relações mais ou menos democráticas na escola, seja em sua maior ou menor aceitação pelos demais envolvidos nas relações escolares, seja, ainda, na maior ou menor eficácia com que promoverá a busca de objetivos, seja, finalmente, nos interesses com os quais estará comprometido na busca desses objetivos.

1 - MODALIDADES DE ESCOLHA DO DIRETOR

Grosso modo, podem ser consideradas três modalidades de escolha do diretor, todas elas passíveis de variações que todavia não mudam sua característica básica: a) nomeação pura e simples por autoridade estatal (governamental ou não); b) concurso de títulos e provas e c) eleição. A defesa ou crítica a cada uma dessas alternativas parecem constituir outras tantas maneiras de evidenciar a relevância da escolha do diretor na condução dos problemas da escola.

Dessas modalidades, a mais criticada - e também a mais disseminada atualmente nos sistemas de ensino do Brasil - é a de nomeação pura e simples. Esta pode dar-se, ou com a exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência, ou por razões político-clientelistas, ou por uma combinação dos dois critérios. De qualquer forma, ela encerra sempre um alto grau de subjetividade, propiciando um sem número de injustiças e irregularidades, já que não existe um critério objetivo, controlável pela população, que, além de garantir o respeito aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, possa também evitar o favorecimento ilícito de pessoas, situação que fere o princípio de igualdade de oportunidades de acesso ao cargo por parte dos candidatos. Por esses motivos, a nomeação sem concurso público ou processo eletivo para o cargo de diretor de escola é, com razão, condenada por todos aqueles interessados na boa gestão da escola pública.

Já a escolha a partir de concurso público encontra defensores dos mais diferentes matizes políticos e ideológicos. A defesa dessa alternativa parece estar particularmente presente nos sistemas como o do Estado de São Paulo, em que há uma tradição de muitos anos no provimento do cargo de diretor por meio de concurso público de títulos e provas. A argumentação mais comum em favor desse tipo de escolha tem sempre a ver com a defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado e com a adoção de critérios técnicos para preenchimento dos cargos. Tal argumentação tem sua origem na contraposição à alternativa clientelista de nomeação por critérios político-partidários e, portanto, na convicção de que os cargos públicos não devem ser distribuídos por apadrinhamento político, tendo-se que garantir a democratização do acesso a eles, por meio de concursos, considerados a forma mais avançada, objetiva e imparcial de fazê-lo.

Todavia, não obstante as qualidades intrínsecas a um sistema de credenciamento dos profissionais da educação pela via de concursos públicos que afirmam sua competência técnica para o desempenho de funções determinadas, é preciso reconhecer os casos em que a natureza política do cargo exige medidas mais de acordo com suas funções sociais e que escapam a um controle meramente técnico. Para quem examina em profundidade o funcionamento real da escola pública onde o concurso para o cargo de diretor é a regra, como no sistema público estadual paulista, não é difícil perceber a intensidade com que esse sistema de escolha, que está vinculado à natureza de estabilidade quase vitalícia do cargo, concorre para determinar o descompromisso do diretor com objetivos educacionais articulados com os interesses dos usuários e induzem à negligência para com formas democráticas de gestão. Nessas circunstâncias, *"o sistema de escolha do diretor é democrático apenas do lado dos candidatos ao cargo, com (certa) igualdade de oportunidades para quem, atendendo a pré-requisitos mínimos de formação acadêmica e exercício do magistério, pode prestar um concurso e, sendo aprovado, escolher uma dentre as várias unidades escolares disponíveis. O diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor."* (PARO, 1992, p. 44)

O que é preciso levar em conta é que o problema do mau funcionamento da escola pública é de natureza eminentemente política - recusa do Estado em fornecer condições de funcionamento adequado a um ensino de boa qualidade - assim como é predominantemente político o papel do diretor à frente da direção escolar. Mas, *"quando o cargo de maior autoridade na escola depende quase exclusivamente de um concurso, cuja função principal é aferir a competência administrativa do candidato, sem qualquer vinculação mais direta com os interesses dos usuários da escola, essa hipertrofia do técnico acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público entre nós. A*

autoridade máxima do diretor é concedida pelo Estado e legitimada por um concurso público que, por sua legalidade e pelo caráter de 'defesa da moralidade pública' que a ele é associada, embora afastando as danosas conseqüências de mera nomeação política, dificultada até mesmo a pessoas críticas e nomeação política, dificulta até mesmo a pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima." (PARO, 1992, p. 44)

O que se censura, todavia, não é a realização de concursos, já que este tem provado ser o recurso mais adequado para prover o preenchimento de cargos em que se fazem exigências de competência técnica específica. Mesmo a esse respeito, entretanto, é preciso rever a ênfase exagerada que tem sido dada a pré-requisitos e conhecimentos de natureza especificamente "administrativa" em prejuízo do pedagógico e do político. Mas o que se condena essencialmente, na prática dos concursos, é sua dissociação de outros procedimentos que visem a garantir o vínculo com o objetivo pedagógico da coisa administrada e a articulação com os interesses dos usuários da escola.

É neste ponto que ganha relevância a consideração da eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor da escola pública. Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.

No que se refere à educação escolar, os últimos anos, especialmente a partir do início da década de 80, têm visto surgirem importantes experiências no sentido da democratização da gestão escolar em vários sistemas estaduais e municipais de ensino público. Assim, medidas como a criação de conselhos de escola deliberativos, compostos

por professores, funcionários, alunos e pais, a regulamentação dos grêmios estudantis livres e a adoção da eleição como critério da escolha de diretores nas escolas públicas de 1o e 2o graus intensificaram-se durante e a partir da paulatina redemocratização do País que se processou no decorrer da última década.

Com relação à eleição de diretores, alguns sistemas, como o do Distrito Federal e os dos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso³, acumulam já experiências de vários anos, enquanto outros, como os dos Estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, acabara, de implementá-la, sendo que alguns estados fizeram constar em suas constituições a norma do provimento de diretores escolares por meio de processo eletivo⁴. Não obstante o refluxo que parece verificar-se na maioria dos estados em que a eleição foi implementada nos últimos anos, com uma onda de recursos e ações diretas de inconstitucionalidade por parte dos grupos no poder, a riqueza e a diversidade da experiência acumulada estão a merecer um estudo aprofundado dos processos de institucionalização e implementação das eleições nos vários sistemas de ensino.

O sentido político de um estudo desse tipo liga-se à necessidade de buscar a compreensão de processos sociais com vistas a subsidiar ações visando à democratização da escola enquanto instância do Estado que precisa ser perpassada pela sociedade civil. A fragilidade da democracia fundamentada na participação política da população apenas no momento de eleger seus governantes e representantes legislativos em âmbito

³ Para referências a respeito dessas experiências, ver: BARBOSA, 1992, CALAÇA, 1993; CANESIN, 1993; CASTRO e WERLE, 1991; GONÇALVES, 1984; HEEMAN, 1986; HOLMESLAND et alii, 1989; LEAL, 1987 e MENDONÇA, 1987.

⁴ De acordo com OLIVEIRA & CATANI (1993, p. 71), os seguintes Estados definiram explicitamente a eleição de Diretor de Escola Pública em Suas Constituições: AM, CE, ES, MT, PA, PR, RJ, RN, RS e SC.

municipal, estadual e federal está em que, assim, a população fica privada de processos que, durante os períodos de mandatos parlamentares ou governamentais, permitiriam controlar as ações dos eleitos para tais mandatos no sentido de atender aos interesses das camadas populares (PARO, 1992, p. 40). Por isso, o caminho para a real “*democratização da sociedade*”, *de que fala Norberto Bobbio, precisa passar pela ocupação “de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização de tipo hierárquico ou burocrático”*. (BOBBIO, 1989, p. 55)

Nas sociedades em que se tem intensificado o processo de democratização da vida social, o que se verifica é que tal processo “*está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seus status e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços políticos e de usuário etc.*” (BOBBIO, 1989, p. 55)

Nesta linha de raciocínio, a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços, mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento do processo de escolha de seus dirigentes. No dizer do mesmo Bobbio, “*se hoje se pode falar do processo de democratização, ele consiste não tanto, como erroneamente muitas vezes se diz, na passagem da democracia representativa para a democracia direta quanto a passagem da democracia política em sentido estrito para a democracia social, ou melhor, consiste na extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase exclusivamente o campo*

da grande sociedade política (e das pequenas, minúsculas, em geral politicamente irrelevantes associações voluntárias), para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica: falo de escola e de fábrica para indicar emblematicamente os lugares em que se desenvolve a maior parte da vida da maior parte dos membros de uma sociedade moderna (...)." (BOBBIO, 1989, p. 54-55)

2

2 - LIMITAÇÕES E POTENCIALIDADES DA ELEIÇÃO

A eleição de diretores não pode todavia ser tomada como uma panacéia que resolverá todos os problemas da escola e muito menos, em particular, os de natureza política. Esta aliás tem sido a alegação mais freqüente dos que resistem à eleição como alternativa para a escolha do diretor; como se - e isto se aplica a qualquer outra medida - porque não resolve tudo, deixa também de ter qualquer importância no encaminhamento de soluções. Mas a questão da eleição de diretores é de natureza bastante complexa exigindo que se tenha presente suas limitações sem deixar de considerar suas potencialidades. Por isso, algumas questões importantes precisam ser levadas em conta com vistas a garantir um mínimo de abrangência no tratamento do tema.

Preliminarmente há que se ter presente que a eleição é apenas uma das formas de escolha do diretor e que não precisa (nem deve) ser pensada como único recurso para esse fim, o que implica necessariamente conceber sua articulação com outros processos de seleção. Assim, a par do aprofundamento da análise a respeito das potencialidades de cada uma das formas de escolha, é necessário dar atenção à conjugação da eleição com as outras modalidades e em especial com o concurso público e suas variações.

Em segundo lugar, importa não perder de vista que a própria forma de escolha do diretor constitui apenas um dos condicionantes institucionais da participação na escola. Por isso, é preciso examinar suas interfaces com outros elementos da estrutura organizacional da escola e, para efeito de medidas tendentes à democratização da gestão escolar, dar atenção, especialmente, à maneira como se distribuem a autoridade e o poder em tal instituição. Em face da estrutura hierarquizada e burocratizada que costuma conformar a escola pública, é preciso atentar para os efeitos e relações que o processo eletivo pode manter com outras medidas que visem a transformar tal estrutura. Destacam-se aqui as que se referem à criação e implementação de mecanismos de ação coletiva no interior da escola, como os grêmios estudantis, as associações de pais e professores e especialmente os conselhos de escola deliberativos. Também não deixar de estar presente a preocupação com as relações que a escola mantém com os órgãos superiores do sistema, o que aponta para a questão específica de sua autonomia enquanto instituição.

Outro aspecto relevante para a abrangência no tratamento da tema da eleição de diretores diz respeito aos fatores outros que não os especificamente institucionais que agem como determinantes imediatos da participação na escola pública. Aqui concorrem tanto fatores internos quanto externos à unidade escolar. Entre os primeiros destacam-se: os interesses contraditórios dos grupos que se relacionam no interior da escola (professores, direção, demais funcionários, alunos e pais); os condicionantes materiais e os condicionantes ideológicos. Quanto aos interesses de grupos, ganha relevo, por um lado, a maneira como são vistas medidas que visem à democratização do poder na escola, em particular a eleição de diretores e, por outro lado, a forma como se encaminham medidas tendentes a explicitar e atender os vários interesses imediatos em jogo, de forma articulada com os interesses dos usuários do

ensino público. Os condicionantes materiais dizem respeito às condições objetivas de trabalho e desenvolvimento das atividades no interior da unidade escolar, tendo em vista o cumprimento dos objetivos pedagógicos da instituição, e ganha importância na medida direta em que a democratização da gestão escolar é vista enquanto mecanismo de busca coletiva de melhoria em tais condições e de pressão diante do Estado para a conquista de tal melhoria. Os condicionantes ideológicos da participação, entendidos como o conjunto de crenças e concepções sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo e que movem práticas e comportamentos reforçadores ou violadores da autonomia do outro (Cf. PARO, 1991, p. 472 e PARO, 1992, p. 45), trazem à tona pontos importantes para serem relacionados com o tema de democratização da escolha dos dirigentes escolares que dizem respeito tanto à questão pedagógica (como o próprio processo ensino-aprendizagem e o problema da avaliação, com a conotação repressiva e culpabilizadora do aluno que esta geralmente assume) quanto à questão do relacionamento, quase sempre preconceituoso, entre pessoal escolar e membros da comunidade.

Com relação aos determinantes imediatos da participação externos à escola é preciso considerar: "1) *as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar*; 2) *a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar*; 3) *os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa*." (PARO, 1991, p. 420) Obviamente, todos esses condicionantes apresentam importância diante da questão da eleição de diretores e precisam ser levados na devida conta.

De modo geral, parece haver dois momentos igualmente importantes que não podem deixar de ser considerados em qualquer projeto de provimento do cargo de direção via eleição e que precisam ser considerados quando se analisam as experiências já realizadas. Refiro-me aos processos de institucionalização e de implementação das eleições nos sistemas em que estas foram introduzidas. Objetivando contribuir para a discussão sobre o assunto, apresento, a seguir, à guisa de sugestão, alguns pontos desses dois momentos que julgo relevante serem levados em conta.

Quanto à institucionalização, há uma multiplicidade de aspectos a serem observados, dos quais destaco os seguintes:

1. As doutrinas políticas que informam a proposição da eleição (ou sua negação) como critério adequado para a escolha do diretor escolar.
2. Os vários grupos envolvidos como atores no processo de institucionalização, reivindicando ou resistindo à eleição: associações de professores e demais trabalhadores da educação, sindicatos parlamentares, educadores, diretores escolares, partidos políticos, membros da comunidade e demais instituições da sociedade civil etc.
3. As diferentes formas de institucionalização, desde a simples "outorga" por via de decreto governamental, passando por dispositivo incluído em acordo coletivo de trabalho, como foi o caso do Distrito Federal (Cf. MENDONÇA, 1967), até as iniciativas de natureza parlamentar consubstanciadas em projetos de lei por iniciativa do poder executivo ou do legislativo. Pode-se incluir neste aspecto o papel do agente político no processo de institucionalização e a maneira mais ou menos democrática de efetivar tal processo com maior ou menor presença de setores da sociedade civil.

4. O aspecto jurídico da questão, com o exame da constitucionalidade (federal e estadual) da medida, assunto que tem gerado bastante polêmica no esforço de manter a eleição em vários estados em que ela foi instituída.
5. A consideração de direitos trabalhistas adquiridos por diretores providos por outras alternativas de escolha, especialmente os concursados.

No que concerne à implementação, também são múltiplos os aspectos a serem considerados, destacando-se, entre eles:

1. O processo de regulamentação e efetivação das eleições, considerando as resistências interpostas por pessoas e grupos, bem como as formas mais ou menos democráticas de implementação.
2. Os vários tipos de eleição adotados, considerando combinações variadas de elementos como: a) eleição uninominal ou de lista plurinominal para escolha pelo poder executivo; b) exigência ou não de quorum mínimo para legitimação do processo eletivo; c) o universo de pessoas elegíveis e a presença ou não de pré-requisitos para os candidatos (diploma em habilitação específica de administração escolar, exercício em docência, tempo de magistério, aprovação prévia em concurso etc); d) a lista dos eleitores, considerando alternativas como a eleição por meio de um colégio eleitoral restrito como o Conselho da Escola, por meio de voto proporcional dos vários setores envolvidos (docentes, funcionários, alunos e pais) ou através de voto universal; e) a articulação ou não do cargo de diretor eleito com uma carreira do magistério; f) a duração do mandato do diretor eleito e as normas relativas à recondução a novos mandatos.

3. A previsão ou não de um período de transição do sistema vigente para um novo sistema com mudanças estruturais na escola que incluem a escolha do diretor por meio de eleições.
4. O envolvimento, no processo, dos vários setores envolvidos na educação escolar (professores, direção, demais funcionários, alunos e pais), analisando os obstáculos a esse envolvimento e as alternativas de sua superação.
5. O impacto da eleição de diretores sobre a democratização da gestão escolar, estudando os limites do sistema eletivo e as medidas necessárias para o incremento de tal democratização.
6. Os efeitos do provimento de diretores por eleições sobre a quantidade e a qualidade do ensino público oferecido e o exame de medidas outras que precisam ser conjugadas com a eleição para promover o alcance efetivo de objetivos educacionais articulados com os interesses da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. *De professor a ator social: os andaimes de uma construção; estudo sobre a luta política dos professores da escola pública em MT: 1979 a 1989*. São Paulo, 1992. Tese de doutorado. PUC-SP.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- CALAÇA, Celina Ferreira. *A prática de uma direção no Ensino de 1o Grau da rede municipal de Goiânia*. Relatório para exame de qualificação de Mestrado em Educação. São Paulo, 1992. Mimeo. (PUC-SP)
- CANESIN, Maria Tereza. *Um protagonista em busca de interlocução: um*

resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1o e 2o graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989. São Paulo, 1993. Tese de Doutorado, PUC-SP.

CASTRO, Marta Luz Sisson de & WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Eleições de diretores: reflexões e questionamento de uma experiência*. Estudos em avaliação educacional. São Paulo, n. 3, p. 103-112, jan./jun. 1991.

CASTRO, Marta Luz Sisson de; WERLE, Flávia Obino Corrêa; GARCIA, Maria Mercedes; TETELBOM, Sofia & SCHEIBEL, Maria Fani. *A prática democrática dos professores públicos no Estado do Rio Grande do Sul: critérios utilizados para a escolha de diretores escolares*. 1991. Mimeo (Trabalho apresentado na 6a CBE)

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles & KENSKI, Sonia Maria Coimbra. *A experiência do Paraná*. Curitiba, 1984. Mimeo. (Trabalho apresentado no Painel "Escolha de diretores e a democratização da escola", na III Conferência Brasileira de Educação, Niterói, 1984)

HEEMANN, Eliana Barbosa. *A eleição dos diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 46-62, jul./dez. 1986.

HOLMESLAND, I. S.; WERLE, Flávia Obino Corrêa; CASTRO, Marta Luz Sisson de & PORTAL, L. L. *A liderança nas escolas na nova democracia social: uma análise interestadual*. Relatório de Pesquisa. Pós-Graduação em Educação [PUC-RS]. Porto Alegre, 1989.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado & SILVA, Virgínia Maria de Figueiredo e. *Diretores eleitos: dilemas emergentes da greve do magistério de 1987 em Santa Catarina*. Revista Brasileira de Administração da Educação, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 62-77, jan./jun. 1987.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A eleição de diretores do ensino público do DF: avanço ou manipulação?* Revista Brasileira de Administração da

Educação, Porto Alegre, v.5, n. 2, p. 49-62, jul./dez. 1987.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de & CATANI, Afrânio Mendes. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo, Cortez, 1993.

PARO, Vitor Henrique. *Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública*. Série Idéias, São Paulo, FDE, n. 12, p. 39-47, 1992./

PARO, Vitor Henrique. *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo, 1991. Tese de Livre Docência. FEUSP.

